

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la
Educación Física: un estudio preliminar en un
colegio de Educación Primaria

Students with disabilities' inclusion in
Physical Education: a Preliminary study at
a Primary School

Autor

Carlos Gastón Ubieto

Directora

Berta Murillo Pardo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

RESUMEN

Los estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Primaria reciben escasa formación relacionada con la discapacidad. Sin embargo, van a encontrarse en su tarea profesional con más alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. La normativa educativa actual apoya, en la medida de lo posible, la inserción de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias. Los objetivos del trabajo pretenden identificar si los maestros de estos centros se sienten realmente preparados para adaptar su trabajo de forma que atienda a todas las necesidades del alumnado y si los alumnos de Primaria mantienen actitudes positivas o negativas hacia compañeros con algún tipo de discapacidad. El método utilizado ha consistido en el uso de dos cuestionarios validados que miden estas dos variables. Los participantes en el estudio son alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria y profesores de Educación Física del Colegio Romareda de Zaragoza (España). Los resultados muestran el alto nivel de sensibilización de los estudiantes y la inseguridad que algunos maestros presentan a la hora de trabajar con estos niños. Se concluye que es más necesario aportar recursos para la formación del profesorado que para la sensibilización de los alumnos, que resulta también fundamental. El trabajo finaliza con la propuesta de algunos recursos que permitan trabajar con alumnos con Trastorno del Espectro Autista, ya que estos suelen ser los más numerosos en las aulas ordinarias.

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria; Educación Física; Competencias del docente; Actitud del estudiante; Necesidades Educativas Especiales; Trastorno del Espectro Autista

ABSTRACT

Students of the Master's Degree in Primary Education receive little disability-related training. However, they will teach more students with special educational needs in ordinary schools. Current educational laws support, as far as possible, the insertion of students with disabilities into the ordinary schools. This academic work's objectives are to identify whether the teachers of these schools are really prepared to adapt their work in a way that meets all the needs of the students and whether Primary students maintain positive or negative attitudes towards companions with some kind of disability. The methodology consists in the use of two questionnaires that measure these two questions. The participants are students of fifth- and sixth-grade and Physical Education teachers from Colegio Romareda, in Zaragoza (Spain). The results show on the one hand that most students have a good attitude towards other students with disabilities and, on the other hand, the insecurity that some teachers present when working with these children. The conclusion is that it is more necessary to provide resources for teacher training than for improving students' attitudes, which is crucial too. At the end there are some resources to work with students with Autism Spectrum Disorder, since these one are usually the most numerous in the ordinary classrooms.

KEYWORDS

Primary Education; Physical Education; Teacher qualifications; Student attitudes; Educational needs; Autism Spectrum Disorder

INDICE DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	MARCO TEÓRICO	3
2.1.	LEGISLACIÓN RELACIONADA CON LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD	4
2.1.1.	<i>NORMATIVA ESTATAL</i>	5
2.1.1.	<i>NORMATIVA AUTONÓMICA (ARAGÓN)</i>	20
2.2.	TIPOS DE DISCAPACIDAD	21
2.3.	CENTROS EDUCATIVOS Y EDUCACIÓN FÍSICA: OPORTUNIDADES IDEALES PARA LA INCLUSIÓN	24
2.4.	OBSTÁCULOS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA	27
3.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS	29
4.	METODOLOGÍA	30
4.1.	PARTICIPANTES	30
4.2.	VARIABLES E INSTRUMENTOS	31
4.3.	PROCEDIMIENTO	32
4.4.	ANÁLISIS DE DATOS	33
5.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	34
5.1.	ACTITUDES DEL ALUMNADO CON RESPECTO A LA DISCAPACIDAD	34
5.2.	AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA CON ALUMNOS CON DISCAPACIDAD	45
6.	RECOMENDACIONES Y RECURSOS	54
6.1.	RECOMENDACIONES	54
6.2.	ALGUNOS RECURSOS	60

INDICES

7.	CONCLUSIONES	61
8.	BIBLIOGRAFÍA	64
9.	ANEXOS	74
9.1.	ANEXO A. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS, FACILITADO POR REINA VAÍLLO (2019)	74
9.2.	ANEXO B. CUESTIONARIO PARA PROFESORES, TOMADO DE DÍAS DEL CUETO (2009)	76

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución de las leyes de educación en España (1970-2013).....	17
Figura 2. Otra normativa estatal (1995-2016)	18
Figura 3. Normativa aragonesa (2013-2018).....	20
Figura 4. Grado de acuerdo con los ítems cognitivos (%).....	38
Figura 5. Grado de acuerdo con ítems del comportamiento (%).....	39
Figura 6. Relación entre preferencia de relación con personas con discapacidad y divulgación de la existencia de un familiar discapacidad	40
Figura 7. Actitudes por curso.....	42
Figura 8. Actitudes de niñas y niños.....	43
Figura 9. Utilización de contenidos como herramienta didáctica.....	46
Figura 10. Utilización de tareas como herramienta didáctica.....	47
Figura 11. Posibilidades de favorecer aprendizajes.....	48
Figura 12. Posibilidad de interaccionar con otras personas relacionadas con el alumnado	49
Figura 13. Adaptación de concreciones curriculares	50

Figura 14. Competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión.....	51
Figura 15. Competencia en referencia a la fase preactiva de la sesión	52
Figura 16. Pictograma de voltereta	57

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Nomenclatura utilizada en las leyes estatales.....	19
Tabla 2. Principios expuestos en las leyes estatales.	19
Tabla 3: Competitividad.	35
Tabla 4. Habilidad en el deporte.....	35
Tabla 5. Grado de acuerdo con los 15 ítems (%).....	36
Tabla 6. Actitudes relacionadas con lo cognitivo y el comportamiento.....	41
Tabla 7. Actitudes relacionadas con lo cognitivo por curso.....	41
Tabla 8. Actitudes relacionadas con el comportamiento por curso.....	41
Tabla 9. Relación entre grado de competitividad y elección de personas con discapacidad para el equipo.	44
Tabla 10. Algunos recursos asociados a las recomendaciones.....	60

1. INTRODUCCIÓN

Este documento es el trabajo de fin de grado que se presenta para concluir el Grado en Magisterio en Educación Primaria con mención en Educación Física.

A lo largo del mismo se pretende relacionar la Educación Física y la discapacidad. Tengo el privilegio de ser monitor de personas con discapacidad en un grupo scout y pensé que podría ser interesante ofrecer una serie de recursos y recomendaciones al profesorado del área, dado que a lo largo de la carrera he experimentado la escasa formación específica que recibimos los futuros docentes respecto a cómo trabajar con personas con estas características, tal y como señala también García-Barrera (2017). En el área de Educación Física concretamente, también hay autores que señalan este déficit de formación, como son Hersman y Hodge (2010) y Vickerman y Coates (2009). Me dirijo principalmente a quienes trabajan en centros escolares ordinarios donde se escolarizan, cada vez más frecuentemente, alumnos con discapacidad.

Para poder ofrecer esos recursos y recomendaciones se va a analizar la evolución de la normativa educativa actual, relacionada con la discapacidad, tanto a nivel nacional como autonómico de Aragón.

Además, se estudiará si los alumnos de primaria mantienen actitudes positivas o negativas hacia las personas con discapacidad, para lo que se va a contar con la opinión de alumnos de 5º y 6º de primaria del Colegio Romareda de Zaragoza. Asimismo, y gracias a los maestros de Educación Física del citado colegio, vamos a acercarnos a su autopercepción de confianza con respecto a su trabajo en relación con este tipo de alumnado.

Por último, una vez analizados los resultados obtenidos, se apreciará si realmente es necesario sensibilizar a los alumnos sobre el tema, de manera que la actitud de todos ellos sea positiva hacia los compañeros con discapacidad y si es cierto que los profesores necesitan disponer de unas recomendaciones y unos recursos que faciliten la integración e inclusión de estos alumnos en sus aulas y que les aporten mayor confianza para gestionar esas situaciones.

INTRODUCCIÓN

Este último apartado se realizará en colaboración con profesores y especialistas que atienden a niños con discapacidad en las aulas, por lo que se buscará esta ayuda tantos en algún centro de educación especial como en algún otro de atención preferente. De esta manera se intentará complementar diversos puntos de vista con la intención de abarcar un mayor abanico de cuestiones relacionadas con el tema. Con la finalidad de que el trabajo resulte de utilidad se intentará, en la medida de lo posible, hacia aquella discapacidad que esté más presente en las aulas ordinarias.

2. MARCO TEÓRICO

Entre los 17 objetivos que propone la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2015), el objetivo 4.5 pretende “De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad ...” (p. 20).

Recientemente, el 28 de mayo de 2018, la Organización de Naciones Unidas (ONU) publicaba la siguiente noticia, donde afirmaba que:

Aunque la enseñanza constituye un derecho humano de carácter universal, varios expertos en la materia han publicado un informe que establece que “el sistema educativo español segrega y excluye a las personas con discapacidades (...) utilizando la ley para mantener dos modelos educativos y desviar a los estudiantes con discapacidades fuera de la educación general”. (Naciones Unidas, 2018, 28 de mayo)

Como propuesta, el Comité de la ONU sobre Derechos de las Personas con Discapacidad exponía que España debía:

Establecer un plan de acción en colaboración con las organizaciones que representan a las personas con discapacidad para que la educación inclusiva se conciba “como un derecho y no sólo como un principio”. El objetivo es que se elimine la educación segregada de la legislación educativa, tanto a través de unidades en las escuelas como de centros especializados, y que se establezca que rechazar a un estudiante con discapacidad constituye una forma de discriminación. Teniendo en cuenta que los gobiernos regionales tienen competencias educativas, el Comité recomendó que se estableciesen mecanismos de supervisión para comprobar que todo el territorio facilita que estos niños ejerzan sus derechos. Estos gobiernos deben estar informados de sus responsabilidades y garantizar el derecho a la educación inclusiva. (Naciones Unidas, 2018, 28 de mayo)

Este es también un tema de actualidad en la Unión Europea (UE), que ha publicado en el *Diario Oficial* del 27 de febrero de 2019 la Decisión (UE) 2019/434 de la Comisión sobre la propuesta de iniciativa ciudadana titulada «Europe CARES: una educación inclusiva de calidad para los niños con discapacidad». Según el comunicado de prensa de la propia Comisión Europea:

El objetivo de la iniciativa es garantizar: *«el derecho a una educación inclusiva para los niños y adultos con discapacidad en la Unión Europea»*. La iniciativa afirma que mientras que *«más de 70 millones de ciudadanos de la UE presentan una discapacidad y 15 millones de niños tienen necesidades educativas especiales»*, muchos de ellos *«se enfrentan a barreras excesivas en [...] su derecho a una educación inclusiva de calidad»*. Por ello, los organizadores piden a la Comisión que *“elabore un acto legislativo sobre un marco común de la UE para la educación inclusiva, que garantice que ningún niño se quede a la zaga en lo que se refiere a los servicios de intervención precoz, la educación y la transición hacia el mercado laboral.* (27 de febrero de 2019)

¿Cómo hemos llegado hasta aquí en España? Algunas respuestas las proporciona el análisis de la legislación española y aragonesa.

2.1. LEGISLACIÓN RELACIONADA CON LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Como afirma Gimeno, “la atención a la diversidad y más concretamente la atención a las necesidades educativas especiales desde el ámbito legislativo, debe constituir un continuo que permita atender, sin altibajos, todas las necesidades educativas surgidas a lo largo del tiempo”. (2002)

2.1.1. *NORMATIVA ESTATAL*

De hecho, la educación de los alumnos con algún tipo de discapacidad empieza a plantearse por primera vez en el sistema educativo español en la Ley General de Educación (España, 1970), que considera la educación especial como un sistema paralelo al ordinario, centrado básicamente en los colegios de Educación Especial y definido en función del tipo de alumnado que debía acudir a esos centros como de los deficientes e inadaptados. El entonces Ministerio de Educación y Ciencia crea en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) organismo autónomo, que supuso -entre otras cosas- la ordenación de un panorama educativo marcado por la heterogeneidad de centros especiales y por la falta de planificación.

La Constitución española (España, 1978) en su artículo 27 expresa el derecho de todos los ciudadanos a la educación y asegura en su artículo 49 que los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos con minusvalías en todas las áreas sociales, por lo que también en el terreno educativo.

El artículo 49 de la Constitución se desarrolló a través de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (España, 1982), que establece las líneas directrices básicas en el ámbito educativo. Gracias a esta ley se comenzó a entender el origen y el sentido de las minusvalías y en los años siguientes a su promulgación se fue consolidando un nuevo modelo de educación especial. En ella se expone que: se crearán equipos multiprofesionales que, actuando en su ámbito sectorial, aseguren una atención interdisciplinaria a cada persona que lo precise, para garantizar su integración en su entorno socioeconómico (art. 10); la educación especial será impartida transitoria o definitivamente a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema ordinario (art. 23.2) y que deberá contar con el personal interdisciplinar técnicamente adecuado que, actuando como equipo, garantice las diversas actuaciones que cada deficiente requiera (art. 28).

La ley subraya el principio de integración en los centros ordinarios, siempre que sea posible, en el de normalización por el que las personas disminuidas deben recibir las atenciones necesarias dentro del sistema ordinario de prestaciones de la comunidad, recibiendo servicios especiales solamente cuando sea estrictamente necesario. Estos dos

MARCO TEÓRICO

principios se completan con el de sectorización, por el que los alumnos tienen derecho a recibir los servicios en su medio habitual, y el de individualización, por el que cada alumno debe recibir individualmente la atención específica que requiere.

Hasta los años 80 del siglo XX, el sistema educativo se había preocupado poco por los alumnos diferentes. Su única solución era la segregación del sistema ordinario, agrupándolos en clases diferentes en las que convivían con alumnos con los mismos o parecidos problemas. El niño diferente no tenía cabida en una escuela pensada para que todos los alumnos recibieran el mismo tipo de educación. Nos encontramos en la etapa que Bernal Agudo, Cano Escoriaza, Lorenzo Lacruz (2014) identifican con la de la “Segregación a la integración y la inclusión”.

El desarrollo de los principios educativos contenidos en la LISMI dio lugar al Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (España, 1985b) que ha sido el referente básico para la organización de la educación especial en España y que estableció las condiciones para el desarrollo de un programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta 1995.

También en 1985 se aprueba la Ley del Derecho a la Educación, donde se indica que:

Al Estado y a las Comunidades Autónomas, por medio de la programación general de la enseñanza, corresponde asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares, dignificando una enseñanza pública insuficientemente atendida durante muchos años y promoviendo la igualdad de oportunidades. El mecanismo de la programación general de la enseñanza, que debe permitir la racionalización del uso de los recursos públicos destinados a educación, se halla regulado en el Título II. (España, 1985a).

A grandes rasgos, esta primera etapa refleja la evolución desde la Ley de Integración social de los Minusválidos (LISMI) a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Bernal Agudo et al., 2014).

La segunda etapa comienza con la Resolución del Consejo y los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 31 de mayo de 1990 relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios (Unión Europea, 1990), donde se plantea la plena integración en el sistema educativo ordinario de los

alumnos y estudiantes minusválidos y el fomento de la autonomía de las personas minusválidas. Asimismo se indica que “la labor de las escuelas especiales y de los centros para niños y jóvenes minusválidos deberá considerarse complementaria del trabajo de los sistemas educativos ordinarios” y que “las técnicas y métodos de enseñanza desarrollados en los sistemas educativos especiales deberán ponerse a disposición del sistema educativo ordinario, en beneficio de los niños y jóvenes minusválidos que cursen estudios en el mismo” (puntos 2 a 4). También se indica “el papel desempeñado por los centros especializados y su profesorado en el fomento del desarrollo de la educación integrada, por ejemplo: incrementando la cooperación entre las escuelas ordinarias y los centros especializados en el desarrollo de programas especiales de enseñanza; desarrollando programas y métodos de enseñanza individualizados y, cuando fuere necesario, otras estrategias educativas que satisfagan las necesidades de los niños y de los jóvenes” (4.ii)

La LOGSE (España, 1990) introduce el concepto de necesidades educativas especiales. La educación especial deja de concebirse como la educación de un tipo diferente de alumnos y pasa a entenderse como el conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición del sistema educativo para que este pueda responder adecuadamente a las necesidades que, de forma transitoria o permanente, puedan presentar alguno de los alumnos. El artículo 36.3 de la LOGSE establece que la sociedad actual tiene que procurar una existencia normal a todas las personas, que no deben recibir servicios excepcionales nada más que en los casos estrictamente imprescindibles, así como que ha de tender a integrarse en el sistema educativo ordinario. Se busca atender de manera simultánea a unos alumnos que con el paso del tiempo se van diferenciando progresivamente, que necesita articular actuaciones diferentes, pero eficientes, ante la diversidad de alumnos que se va a encontrar.

La cuestión relativa a la “educación inclusiva” o “educación para todos” es un concepto que ya se había acordado en 1994 por parte de 92 gobiernos y 25 organizaciones en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que se llevó a cabo entre el 7 y el 10 de junio en Salamanca. En aquella ocasión, y ya en el artículo primero de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, que fue el fruto de dicha Conferencia, se indica que:

MARCO TEÓRICO

Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de Junio de 1994, por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos. (UNESCO, 1994: 7)

El Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (España, 1995) contempla un sistema de coordinación permanente entre los centros de Educación Especial y los centros ordinarios.

En el año 2002, la LOCE (España, 2002) distingue a los alumnos con necesidades educativas específicas en tres grupos: 1. Alumnos con necesidades educativas especiales (discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales o graves trastornos de la personalidad o conducta); 2. Alumnos extranjeros que desconocen la lengua o tienen carencias de conocimientos básicos; 3. Alumnos sobredotados (superdotados) intelectualmente (art. 40-48). La atención se lleva a cabo desde tres principios: no discriminación, normalización educativa y con la finalidad de conseguir su integración. Estos alumnos serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de Educación Especial o en escolarización combinada. Excepcionalmente, se podrá flexibilizar el periodo de escolarización en la enseñanza obligatoria, pero el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de Educación Especial será de veintiún años.

La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de estos alumnos se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada alumno, teniendo en cuenta el parecer de los padres, del equipo directivo y de los profesores del centro.

La LOCE no terminó de ponerse en vigor, pero muchas de sus propuestas fueron recogidas por la LOE, aunque en el ámbito de la educación especial se volvió con la LOE a las propuestas más inclusivas que ya había iniciado la LOGSE. La LOMCE sigue manteniendo la propuesta de la LOE en cuanto a la clasificación de estos alumnos.

La LOE (España, 2006) incluye a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, a quienes identifica con quienes requieren atención educativa diferente a la ordinaria ya que presentan necesidades educativas especiales bien sea por altas capacidades intelectuales, dificultades específicas de aprendizaje por incorporarse tarde al sistema educativo o cualquier otra circunstancia.

Esta ley recoge la mayoría de los principios que la LOGSE planteó en su momento, pronunciándose claramente por la inclusión como un principio de intervención, puesto que “únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social”. Aborda la atención a la diversidad en el título II, bajo el epígrafe de “Equidad en educación”, donde diferencia tres tipos de alumnos: los que presentan necesidades educativas especiales, los que se incorporan tarde al sistema educativo y los que tienen altas capacidades intelectuales. Cambia la denominación para referirse a estos alumnos, optando por una simbiosis entre las propuestas de la LOGSE y de la LOCE, aunque se inclina por los planteamientos de la LOGSE al recuperar en parte el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales.

En el artículo 71.1 concreta el principio de atención a todos los alumnos, insiste en que corresponden a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria bien sea por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por presentar necesidades educativas especiales por sus altas capacidades intelectuales o por cualquier otra circunstancia personal (art. 71.2) para lo que aporta dos recursos: las adaptaciones curriculares y las diversificaciones curriculares (art. 72.3). Traslada casi textualmente lo que la LOGSE (España, 1990) ya decía en su artículo 37. Este es otro ejemplo por el que se puede considerar a la LOE como una ley que parte de los planteamientos de la LOGSE recogiendo algunas propuestas de la LOCE.

MARCO TEÓRICO

Si atendemos a los planteamientos que hizo la LOGSE respecto a lo que se entiende por adaptaciones curriculares (cuando las dificultades con que nos encontramos en los procesos de enseñanza-aprendizaje son realmente serias, o sea, cuando tenemos alumnos que exigen actuaciones muy específicas y con necesidades a las que no conseguimos dar respuesta con estrategias consideradas habituales, entonces no queda otra solución que acudir a las adaptaciones curriculares), que supone modificar los métodos de enseñanza, los contenidos o incluso los objetivos que se intentarán conseguir con esos alumnos, de tal modo que en las propias adaptaciones puede haber distintos niveles. En ellas se debe perseguir un equilibrio entre lo que sería específico del alumno y lo que sería de toda la clase para evitar la posible discriminación. Se pueden encontrar, por tanto, adaptaciones curriculares no significativas y las adaptaciones curriculares significativas. También hay adaptaciones de acceso al currículum, que responden a las necesidades de un grupo concreto de alumnos –sordos, ciegos, deficiencias motóricas- con respecto a la provisión de medios para acercarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, en el ámbito de la educación.

Respecto a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, la LOE los define como “aquel que requiere, para un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (el art. 73). Esta ley matiza la consideración de ACNEE, que planteó la LOGSE, e identifica a éstos con alumnos con algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial o que tengan problemas serios de conducta, siguiendo en este caso los planteamientos de la LOCE y rompiendo el concepto globalizador que hizo la LOGSE. Debe recordarse aquí que la LOGSE entendía por ACNEE cualquier alumno que por diversas causas —discapacidad, problemas de integración, enfermedad, superdotados, etc.— necesitara de apoyos o de una atención especial para un periodo concreto de su escolarización o a lo largo de toda ella.

Con la LOE se mantiene la diferenciación en estos alumnos, perdiendo ese carácter global que la LOGSE había intentado desarrollar, sacando fuera los que tienen una sobredotación y los inmigrantes que no son considerados como alumnos ACNEE, sino como alumnos que necesitan un apoyo educativo específico.

La escolarización de estos alumnos tendrá como referencia los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso a la permanencia en el sistema educativo

Todas estas cuestiones están en línea con las expuestas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que suscribe Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, donde se define a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (art. 1) y subraya en el artículo 24:

(...) el derecho a la educación de los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (España, 2008, 20654).

El Real Decreto por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados (España, 2009), vuelve a considerar al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a “aquel que requiere determinados apoyos y atenciones específicas por presentar necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar” (art. 7.1) y destaca los principios de “normalización e inclusión, desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada” (art. 7.3).

La Orden por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el

MARCO TEÓRICO

ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (España, 2010a), indica que la escolarización del alumnado con necesidad de apoyo educativo comenzará y finalizará en las edades establecidas por la Ley con carácter general para las diferentes etapas, con las flexibilizaciones y salvedades contenidas en la misma (art. 5.3). También establece que:

2. En el caso del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, sólo cuando se aprecie, de forma razonada, que sus requerimientos de apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual severa o profunda, plurideficiencias o trastornos generalizados del desarrollo no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se propondrá su escolarización en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos.

Artículo 6. Plan de atención a la diversidad.

1. Los centros docentes elaborarán un plan de atención a la diversidad, que formará parte de su proyecto educativo, para adecuar la intervención educativa a las necesidades de su alumnado en el que se incluirán medidas curriculares y organizativas flexibles y adaptadas a la realidad del centro para la atención integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo que se escolarice en él. También contendrá un plan de acogida para facilitar la integración social, la resolución de las dificultades que puedan encontrar los miembros recién llegados a la comunidad educativa, así como su participación e implicación. (España, 2010a, p. 31337)

Artículo 7. Adaptaciones curriculares.

1. Conforme a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en la normativa que la desarrolla, en el marco de la atención a la diversidad del alumnado, podrán llevarse a cabo adaptaciones en todos o algunos de los elementos del currículo, de acuerdo con la naturaleza de las necesidades del alumno.

2. Se entiende por adaptación curricular la medida de modificación de los elementos del currículo a fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado. En todo caso, la adaptación tendrá como referente los objetivos y las competencias básicas del currículo que corresponda.

3. Se podrán realizar adaptaciones curriculares individuales o grupales.
4. Las adaptaciones curriculares se aplicarán preferentemente dentro del grupo de clase y, en aquellos casos en los que no sea posible, fuera de éste. En el caso de que se requiera apoyo específico, de acuerdo con los recursos asignados al centro, su organización deberá quedar reflejada en el plan de atención a la diversidad.
5. El profesorado que atienda al alumnado con necesidad de apoyo educativo realizará, cuando sea necesario, las adaptaciones del currículo pertinentes para que este alumnado alcance el máximo desarrollo de sus capacidades y los objetivos y competencias establecidos con carácter general.
6. El proceso de elaboración, desarrollo y seguimiento de las adaptaciones curriculares estará coordinado por el profesor tutor, con el asesoramiento y apoyo de los servicios de orientación educativa. Todo el profesorado que atiende al alumno se corresponsabilizará de este proceso.
7. La elaboración de la adaptación curricular partirá del análisis del contexto educativo, de las necesidades del alumno, su participación y aprovechamiento y de la adecuación del currículo que se está llevando a cabo, para crear, de un modo colegiado, nuevas condiciones de enseñanza y de aprendizaje y una propuesta curricular que contemple las medidas necesarias, desde las más generales a las más extraordinarias.
8. Las adaptaciones curriculares individualizadas incluirán la adecuación de los elementos del currículo, las medidas organizativas del centro, los recursos y los apoyos complementarios que deban prestarse al alumnado que presenta necesidad de apoyo educativo, las estrategias didácticas que favorezcan el proceso de aprendizaje y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras.
9. La aplicación de las adaptaciones curriculares será responsabilidad del profesor del área o materia correspondiente, pudiendo contar con la colaboración de otros profesionales que participan en la atención al alumnado y con el asesoramiento de los servicios de orientación.
10. Las adaptaciones curriculares estarán sujetas a un proceso de seguimiento continuado y de revisión periódica, así como de modificación en caso necesario. (España, 2010a, p. 31338)

Esta Orden añade como Anexo I los “Contenidos a considerar para la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad (PAD)” (p. 31375-31377), en el Anexo II las “Orientaciones para el proceso de elaboración, desarrollo y seguimiento de la adaptaciones curriculares significativas” (p. 31377- 31379) y en el Anexo III los “Criterios para la dotación de recursos” (p. 31379-31380).

El Real Decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria (España, 2010b) indica cuáles son los requisitos que deben cumplir las instalaciones comunes a todos los centros en relación con la accesibilidad y la supresión de barreras arquitectónicas.

La LOMCE (España, 2013) mantiene las características del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, su escolarización, recursos, principios, etc., a excepción de los artículos 71 y 76, en los que matiza en relación con las necesidades educativas especiales, la incorporación tardía al sistema educativo y las altas capacidades intelectuales. El artículo 71 añade que “las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social”; y el artículo 76 alude a los alumnos con altas capacidades.

Hay una concepción en la LOMCE de la equidad, que busca más la competitividad que una escuela para todos, que responda a las demandas y necesidades de cada uno de los alumnos cuando afirma que “no hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad” (Preámbulo III).

Debido al objeto del presente trabajo, debe incluirse aquí la referencia a la Orden por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa (España, 2014a), cuyo artículo 14 se refiere al “Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”:

1. Será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje) (...).

Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

2. (...) La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo (...). (España, 2014a, p. 33833)

Respecto a la asignatura de Educación Física, la orden indica que:

La asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente. Para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. De este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas, entre otras.

Asimismo, la Educación Física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud través de acciones que ayuden a la adquisición de hábitos responsables de actividad física regular, y de la adopción de actitudes críticas ante prácticas sociales no saludables. (España, 2014a, p. 34260).

MARCO TEÓRICO

La competencia motriz evoluciona a lo largo de la vida de las personas y desarrolla la inteligencia para saber qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién en función de los condicionantes del entorno. Entre los procesos implícitos en la conducta motriz hay que destacar el percibir, interpretar, analizar, decidir, ejecutar y evaluar los actos motores. Entre los conocimientos más destacables que se combinan con dichos procedimientos están, además de los correspondientes a las diferentes actividades físicas, los relacionados con la corporeidad, con el movimiento, con la salud, con los sistemas de mejora de las capacidades motrices y con los usos sociales de la actividad física, entre otros. Y entre las actitudes se encuentran las derivadas de la valoración y el sentimiento acerca de sus propias limitaciones y posibilidades, el disfrute de la práctica y la relación con los demás.

Las situaciones a las que responde una acción motriz, en un proceso de enseñanza y aprendizaje, suponen establecer entornos de características diferentes en los que la respuesta tiene, también, significados diferentes. En unos casos se tratará de conseguir un rendimiento, en otros la ergonomía, la expresividad, y la recreación, entre otros. En este sentido, la Educación Física debe ofrecer situaciones y contextos de aprendizaje variados; desde los que únicamente se trate de controlar los movimientos propios y conocer mejor las posibilidades personales, hasta otras en las que las acciones deben responder a estímulos externos variados y coordinarse con las actuaciones de compañeros o adversarios, y en las que las características del medio pueden ser cambiantes. (España, 2014a, p. 34260-34261)

La corrección de errores posterior, establece que el número mínimo de sesiones semanales de 45 minutos por curso para el área de la asignatura específica de la “Educación Física” será de 3 sesiones/semana para los cursos de 1º a 3º y 2 horas/semana para los cursos del 4º a 6º. (España, 2014b).

En el artículo 7.5 de la Orden por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato se indica, al abordar el tema de la evaluación de las competencias clave, que “El profesorado establecerá las medidas que sean necesarias para garantizar que la evaluación del grado de dominio de las

competencias del alumnado con discapacidad se realice de acuerdo con los principios de no discriminación y accesibilidad y diseño universal” (España, 2015, p. 6990).

La Orden ECD/563/2016 modifica la Orden EDU/849/2010, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (España, 2016) con respecto al tema de las adaptaciones curriculares (art. 8.2) y la escolarización (art. 16.1). Respecto a las primeras, se indica que:

Las adaptaciones curriculares significativas se podrán realizar en el segundo ciclo de la Educación Infantil y en la educación básica, e irán dirigidas al alumnado que presente necesidades educativas especiales que las necesite; requerirán una evaluación psicopedagógica previa realizada por los servicios de orientación educativa, con la colaboración del profesorado que atiende al alumnado. (España, 2016, p. 26680).

La acción normativa estatal relativa a la educación primaria, la diversidad y la Educación Física se basa en leyes y otro tipo de normativa (Figuras 1 y 2).

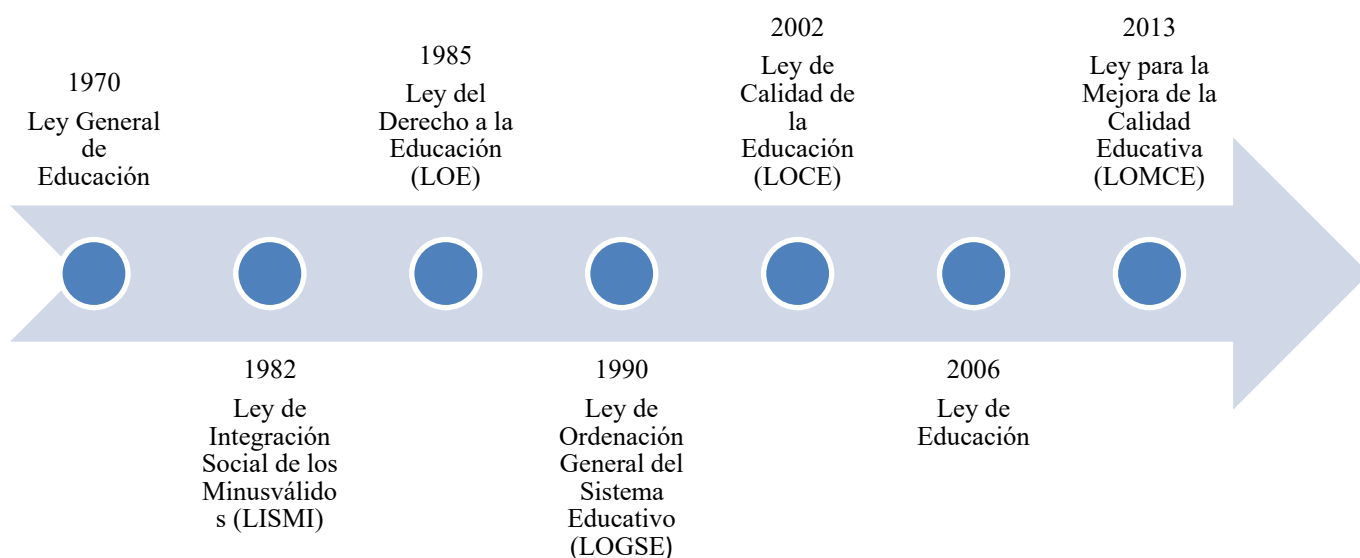


Figura 1. Evolución de las leyes de educación en España (1970-2013)

Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Educación Física: un estudio preliminar en un colegio de Educación Primaria



Universidad
Zaragoza

MARCO TEÓRICO

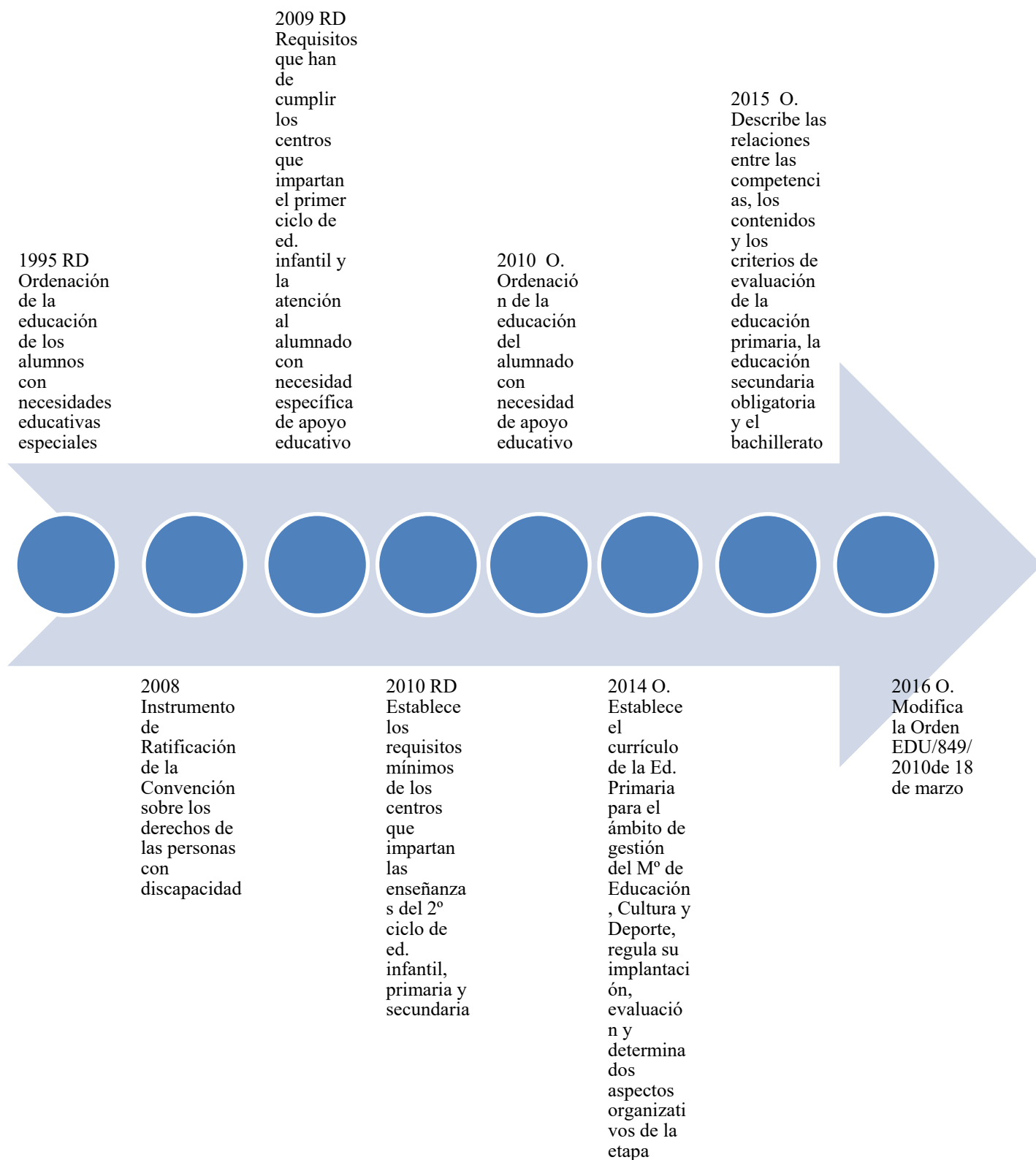


Figura 2. Otra normativa estatal (1995-2016)

Los rasgos distintivos de las leyes educativas estatales se resumen en las tablas 1y 2.

Tabla 1. Nomenclatura utilizada en las leyes estatales.

<i>LISMI (1982)</i>	<i>LOGSE (1990)</i>	<i>LOCE (2002)</i>	<i>LOE (2006)</i>	<i>LOMCE (2013)</i>
Minusválido Deficiente Persona disminuida	Alumnos con necesidades educativas específicas (ACNEE)	Alumnos con necesidades educativas específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Superdotados • con necesidades educativas especiales • extranjeros 	Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo: <ul style="list-style-type: none"> • Con necesidades educativas especiales • Quienes se incorporan tarde al sistema educativo • quienes tienen altas capacidades intelectuales 	Mantiene alumnado con necesidad específica de apoyo educativo Añade: <ul style="list-style-type: none"> • incorporación tardía al sistema educativo • las altas capacidades intelectuales

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Principios expuestos en las leyes estatales.

<i>LISMI (1982)</i>	<i>LOGSE (1990)</i>	<i>LOCE (2002)</i>	<i>LOE (2006)</i>	<i>LOMCE (2013)</i>
Integración Normalización Sectorización Individualización	Integración en el Sistema educativo ordinario	No discriminación Normalización educativa Con la finalidad de conseguir su integración	Inclusión como principio de intervención. Se garantiza el desarrollo de todos Se favorece la equidad Se contribuye a una mayor cohesión social	Busca más la competitividad que una escuela para todos

Fuente: Elaboración propia

2.1.1. *NORMATIVA AUTONÓMICA (ARAGÓN)*

De toda la normativa autonómica consultada, destacamos el trabajo de Gimeno (2002), relacionado con Aragón y más recientemente y directamente relacionada con el tema del trabajo, la Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista (Aragón, 2013), Orden que ha sido modificada parcialmente por la Orden ECD/445/2017, de 11 de abril, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (Aragón, 2017) y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva (Aragón, 2018) (Figura 3).

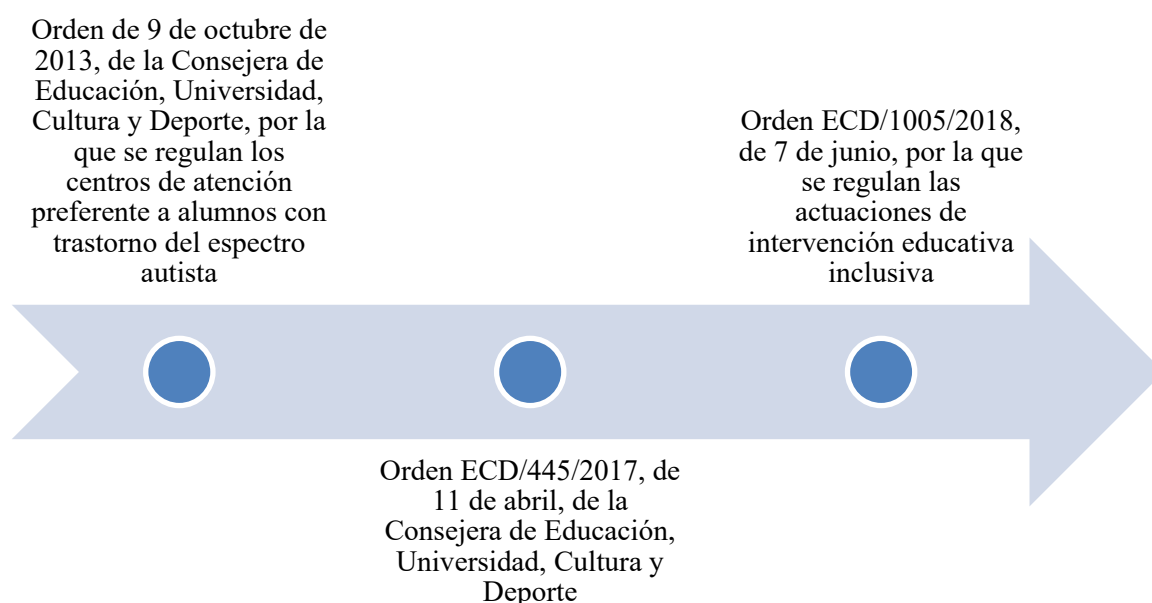


Figura 3. Normativa aragonesa (2013-2018)

Con respecto a otras Comunidades Autónomas, destacamos la Orden 16/2015 de 9 de octubre, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Rioja, donde se establece el procedimiento de exención parcial de la materia de Educación Física de la Educación Primaria para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a

problemas graves de audición, visión o movilidad, en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja (La Rioja, 2015). Esta Orden aborda con claridad el tema de la educación primaria, la discapacidad y la asignatura de Educación Física, permitiendo solicitar la exclusión de las tareas prácticas en caso necesario.

2.2. TIPOS DE DISCAPACIDAD

Resulta oportuno aportar un vistazo general respecto al concepto de discapacidad y una posible clasificación de las discapacidades existentes. Actualmente se pueden encontrar muchas clasificaciones que podrían ser válidas, que se diferencian por el enfoque que se le da al término de discapacidad.

De esta manera, la Organización Mundial de la Salud ofrece la siguiente definición de discapacidad:

Término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado). (OMS, 2018)

Los datos más actuales, que facilita la OMS, con respecto a este tema son los siguientes:

- Más de mil millones de personas, o sea, un 15% de la población mundial, padece alguna forma de discapacidad.
- Entre 110 millones y 190 millones de adultos tienen dificultades considerables para funcionar.
- Las tasas de discapacidad están aumentando a causa del envejecimiento de la población y el aumento de las enfermedades crónicas, entre otras causas.
- Las personas con discapacidad tienen menos acceso a los servicios de asistencia sanitaria y, por lo tanto, necesidades insatisfechas a este respecto. (OMS, 2018)

MARCO TEÓRICO

En cuanto a una posible clasificación de las discapacidades existentes puede partirse de la más sencilla que alude a tres grandes grupos:

- Discapacidades físicas: relacionadas con el cuerpo, miembros y órganos en general.
- Discapacidades sensoriales: originadas en el aparato visual, oído, garganta y estructuras relacionadas con el lenguaje.
- Discapacidades Psíquicas: originadas por retraso y/o enfermedad mental.

La Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) alude a discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales o graves trastornos de la personalidad o conducta.

Naciones Unidas (2006) distingue entre deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales.

Sin embargo una de las clasificaciones más actuales es la que utiliza el Ministerio de Educación y Formación Profesional español, que divide al alumnado en base al tipo de discapacidad que presenta mencionando las siguientes: discapacidad intelectual, trastornos graves de la conducta/personalidad, trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad motora y discapacidad sensorial (visual y auditiva). Además, hace referencia a la plurideficiencia. Esto lo podemos apreciar al consultar los datos estadísticos relativos al curso 2017/2018, donde se indica que:

El alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, asciende a 222.540 alumnos, de los que 36.406 (16,3%) cursan Educación Especial específica y 186.281 (83,7%) están integrados en las enseñanzas ordinarias. La discapacidad intelectual con 65.998 alumnos (29,6%) es la más numerosa, seguido de los trastornos graves de la conducta/personalidad con 51.347 (23,1%) y los trastornos generalizados del desarrollo con 41.536 (18,7%). El alumnado con discapacidad motora que precisa apoyo educativo especial asciende 13.866(6,2%) y el alumnado con discapacidades sensoriales sería 8.869(4,0%) en el caso de la auditiva y 3.598(1,6%) en el de la visual. Hay 13.294 alumnos con plurideficiencia (6,0%). (2019, p. 6)

En Aragón, y según el Portal de Centros Educativos (Gobierno de Aragón, 2019), al clasificar los 41 centros de integración o preferentes se dividen en:

- Centros para discapacitados motóricos, de los que hay 10 centros, todos ellos son centros públicos y están situados en la provincia de Zaragoza.
- Centros de integración para discapacitados auditivos. Existen actualmente 3 en Aragón, todos son centros que se encuentran en Zaragoza. De ellos 1 es público y 2 son concertados.
- Centros para personas con trastorno del espectro autista. Hay 28 en Aragón: 1 en Huesca (público), 2 en Teruel (1 público y 1 concertado) y 25 en Zaragoza (19 públicos y 6 concertados).

Esta es, por tanto, una de las clasificaciones más actuales y muestra que los colegios que atienden a niños con TEA son los centros más numerosos en Aragón.

Desde el año 2013, cuando se publicó el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), al abordar los trastornos generalizados del desarrollo no se distingue el subgrupo de los Asperger, sino que se engloba en el trastorno del espectro autista (American Psychiatric Association, 2013).

Según Autismo España (citado por Hernández Rodríguez)

El TEA es un trastorno de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso (neurodesarrollo) y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación y en la interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta de quien lo presenta. En la actualidad, no es posible determinar una causa única que explique la aparición del TEA, pero sí la fuerte implicación genética en su origen. (2017, p. 11)

De acuerdo con esa definición, y según ese mismo autor, hay que tener en cuenta los aspectos sobre el TEA: acompaña a la persona a lo largo de toda su vida; impacta no solo en quien lo presenta sino también en su familia; tiene características nucleares propias y definitorias; se manifiesta de manera distinta en cada persona. Lo que conlleva un abordaje

MARCO TEÓRICO

integral, orientado a facilitar los apoyos individualizados, especializados y basados en la evidencia científica para mejorar la calidad de vida de cada persona y es una "discapacidad invisible", ya que no lleva asociada ningún rasgo diferenciador en la apariencia física, sino que solo se manifiesta a nivel de las competencias cognitivas de la persona y del comportamiento.

2.3. CENTROS EDUCATIVOS Y EDUCACIÓN FÍSICA: OPORTUNIDADES IDEALES PARA LA INCLUSIÓN

Partiendo de que todas las personas tienen derecho al acceso a una educación de calidad, independientemente de las características y necesidades que presenten esas personas, las escuelas tienen que ser el lugar donde prime la aceptación y la inclusión de todos los individuos. Los profesionales que trabajen en ellas necesitarán tener los conocimientos necesarios para gestionar esa gran responsabilidad.

Como defiende la UNESCO, “los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad” (UNICEF, 2006, p. 18).

Esa educación se recibe en las escuelas, donde se ofrece formación, entre otras, en Educación Física. De hecho, esa área puede ser un pilar fundamental a la hora de favorecer una educación integral del alumnado y de conseguir la inclusión de todos los niños, tanto dentro como fuera del centro. El tema ha sido tratado por parte de diversos autores, entre los que cabe citar a Lavega, Planas y Ruiz, quienes afirman que:

El aprendizaje cooperativo puede ser una excelente estrategia pedagógica para favorecer la inclusión en EF. De hecho numerosos estudios han demostrado que la cooperación favorece el desarrollo integral de los escolares (por ejemplo; Putnam, 1988; Garaigordobil, 1995; Johnson, de Johnson y Stanne, 2000; Lavega, 2009; Lavega et al. 2011; Hromek, 2004; Hromek y Roffey, 2009;

Orlick, 1981; y Roofey, 2006). Cuando el profesor de educación física se plantea hacer uso de cualquier tipo de juego o situación motriz, es imprescindible que sepa adaptar las tareas motrices a las necesidades de cada alumno; para ello resulta necesario conocer la lógica interna que las gobierna (Ruiz, 1994). (2014, p. 38)

Antes de ellos, Gutiérrez Sanmartín ya escribe que:

Decir que el deporte contiene en sí mismo un importante cúmulo de valores, tanto sociales como personales, y que revierten en beneficio de sus practicantes, no parece que sea una aportación novedosa, puesto que ya los clásicos pregonaron el valor del deporte como formador del carácter. Arnold (1991) nos recuerda la creencia tradicional de que a través de la participación en juegos y deportes surgen cualidades tan admirables como lealtad, cooperación, valor, resolución, fuerza de voluntad, dominio de sí mismo, resistencia, perseverancia o determinación. (2004, p. 106)

Como se ha mostrado en los párrafos anteriores, conceptos tan importantes como “inclusión”, “cooperación”, “desarrollo integral de la persona”, “autoestima”, “desarrollo de buenos hábitos”, “valores”, “lealtad”, “cooperación”, “resolución”, “fuerza de voluntad”, “dominio de sí mismo”, “resistencia”, “perseverancia” o “determinación” se aprenden, entre otros, por medio de la práctica de la Educación Física y su adquisición es muy importante para una sana vida infantil y adulta. La educación en valores, que “rechaza las actitudes discriminatorias y potencia la igualdad y el respeto a lo diferente, es el juego y el deporte en su cara recreativa y no competitiva (Valero y Gómez, 2007, citado por Díez Gil, 2016, p. 23-24).

Pero la Educación Física y el deporte no solamente permiten interiorizar los conceptos anteriores, sino que van más allá. De hecho, en el mismo artículo citado, el autor confirma que:

Actualmente, al deporte se le reconoce su capacidad como elemento integrador de colectivos inmigrantes (Heinemann, 2002; Medina, 2002), medio para enseñar responsabilidad a jóvenes en riesgo (Hellison, 1995), herramienta para la prevención y tratamiento de las

MARCO TEÓRICO

drogodependencias (Martínez, 1999), mecanismo favorecedor de la reinserción en las instituciones penitenciarias (Negro, 1995), útil en la recuperación social de los barrios marginales (Balibrea, Santos y Lerma, 2002), favorecedor de la socialización de personas mayores, y activador de diversas funciones en las personas con discapacidad (Goldberg, 1995). (Gutiérrez Sanmartín, 2004, p. 109)

Y posteriormente subraya,

Como un aspecto importante de la salud mental, investigadores y educadores vienen prestando cada vez mayor atención a la autoestima (Biddle, 1993b). En este sentido, Gruber (1986), en una revisión sobre la actividad física y el desarrollo de la autoestima en niños, encontró evidencias de una repercusión positiva del ejercicio sobre esta variable, siendo mayores sus efectos en personas con discapacidad y para actividades de fitness más que para las creativas, aunque todas las actividades físicas mostraron tener una positiva influencia sobre la autoestima de los sujetos analizados. Castillo (1995) afirma que los años escolares representan un período crítico en el desarrollo de hábitos de práctica de actividad física y deportiva. (2004, p. 110)

En definitiva, según Gutiérrez Sanmartín, “este deporte ha de ser educativo, y para que lo sea, ha de permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad del individuo, como afirmara Le Boulch (1991)”. (2004, p. 116).

Por tanto podemos afirmar con Díez Gil que “el área de Educación Física posee un gran potencial a la hora de facilitar y mejorar los esfuerzos genéricos de integración del alumnado” (2016, p. 24), y especialmente a aquellos con necesidades educativas especiales.

2.4. OBSTÁCULOS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA

Según Reina, Hemmelmayr y Sierra-Marroquin:

varios trabajos de la literatura evidencian que una inadecuada formación o desarrollo profesional de los profesores es una de las barreras para una inclusión efectiva, unido a otros aspectos como el limitado apoyo a los profesores, las clases sobredimensionadas en cuanto al número de alumnos, el tiempo disponible para organizar y realizar la actividad educativa, la falta de competencia y/o la confianza percibida por parte de los profesores, aspecto éste último sobre el que centraremos el presente trabajo. Una inadecuada preparación de los profesores conlleva un efecto negativo en la percepción de competencia, confianza y actitudes para con el proceso inclusivo, por lo que la formación orientada para la mejora del sentimiento de autoeficacia se convierte en un aspecto fundamental (2016, p. 94).

A estos obstáculos se suman la complicación de llevar a cabo los contenidos de la asignatura (Fernández-Rivas y Espada Mateos, 2018a), mantener el orden y la atención en el aula o/y encontrarse ante posibles casos de acoso. En estos casos, es importante contar con formación suficiente para saber intervenir ante estos casos. Una de estas propuestas la realiza Hernández Rodríguez (2017). De hecho, este autor afirma que:

Casi la mitad de los niños y niñas con TEA sufre acoso escolar, el 46,3 por ciento frente al 10,6 por ciento de los estudiantes sin este trastorno o sin discapacidad. Y ¿a qué se debe? Según la opinión de las personas expertas, no son las características del TEA las que determinan el acoso. Son personas que pueden comportarse de forma diferente, que, como todas, disfrutan y les gusta estar con sus amistades, aunque lo sientan y vivan de forma diferente. Sin embargo, estos niños y niñas son percibidos como diferentes por el resto de sus compañeros y compañeras convirtiéndose

MARCO TEÓRICO

en objeto de burlas (acoso verbal) y otros tipos de acoso (físico, relacional, sexual o ciberacoso) (p. 5).

Algunos facilitadores que ayudan a superar estos obstáculos son la educación y la información, que incluya el reconocimiento de los derechos propios y ajenos, la aceptación de lo diverso, la empatía, además de la formación y el apoyo de profesionales que faciliten la labor de los docentes. Algunos facilitadores se exponen en el apartado correspondiente a las recomendaciones y recursos, que se presentan en el apartado 6 de este trabajo.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general del trabajo es el de analizar la situación actual de la inclusión del alumnado con discapacidad en el área de Educación Física en Educación Primaria y detectar las posibles necesidades de los alumnos y docentes para intentar ofrecer algunas herramientas que faciliten dicha inclusión.

Para alcanzar este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la normativa actual existente en relación con la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas de Educación Física de educación primaria a nivel nacional y autonómico.
2. Identificar y analizar las actitudes que tienen los alumnos de 5º y 6º de primaria del Colegio Romareda de Zaragoza hacia otros alumnos con discapacidad.
3. Identificar y analizar si los maestros del área de Educación Física del Colegio Romareda de Zaragoza se sienten competentes para trabajar también con alumnos con discapacidad en su clase.
4. Crear unas recomendaciones y una propuesta de recursos para lograr la inclusión de alumnos con discapacidad en relación a la adaptación de la manera de trabajar del maestro y a la actitud del resto de compañeros sin discapacidad.

La primera hipótesis de trabajo es que los alumnos de educación primaria no están sensibilizados con el tema de la discapacidad, lo que dificulta el buen desarrollo de las clases donde conviven alumnos con y sin discapacidad.

La segunda hipótesis es que los maestros de Educación Física de los colegios ordinarios no se sienten suficientemente formados en el ámbito de la discapacidad y, por consiguiente, necesitan recomendaciones y recursos para trabajar con este alumnado con una mayor competencia.

4. METODOLOGÍA

Para conocer la normativa estatal y aragonesa, relacionada con las necesidades educativas especiales en educación primaria y con la Educación Física, se han consultado las bases de datos de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (1960-2019) de Aranzadi Instituciones (2019) y la base de datos Eur-Lex (Unión Europea, 2019).

Para identificar la actitud que tienen los alumnos con respecto a las personas con discapacidad se ha utilizado el cuestionario validado por Reina Vaíllo, Hutzler, Iñiguez Santiago y Moreno Murcia (2016), que mide las actitudes de alumnos hacia personas o compañeros con discapacidad, con la intención de valorar si estas actitudes son positivas o negativas hacia esas personas.

Con la finalidad de conocer la percepción que tienen los docentes de Educación Física en relación con los alumnos con discapacidad, se ha utilizado el cuestionario publicado por Díaz del Cueto (2009), que mide la percepción de competencia que tiene el profesorado de esta área con respecto a la inclusión.

Finalmente, para crear unas recomendaciones y una propuesta de recursos para que los maestros se sientan más competentes a la hora de trabajar con alumnos con Trastorno del Espectro Autista, se han organizado unas visitas a dos centros educativos. La primera visita se ha realizado en el Colegio de Educación Especial San Martín de Porres, donde se ha contado con la ayuda de la profesora de psicomotricidad y de la logopeda del centro. La segunda visita se ha llevado a cabo en el Colegio Público César Augusto de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista. En esta ocasión se ha contado con la participación de los cuatro maestros de Educación Física del centro que también han podido aportar sus conocimientos para la elaboración de las recomendaciones y recursos para el profesorado a la hora de trabajar con este tipo de alumnado en las aulas.

4.1. PARTICIPANTES

Con respecto a los alumnos, hay que destacar que el formulario propuesto fue utilizado en aulas con alumnos de Educación Secundaria, por lo que debido al nivel de las

afirmaciones que en él se desarrollan, se pasó el cuestionario a los alumnos de 5º y 6º de primaria del Colegio Romareda de Zaragoza. En el centro hay tres vías por cada curso, por lo que en total se implicó al alumnado de seis grupos-clase. La muestra del estudio está formada por 75 alumnos de 5º de primaria y 75 de 6º de primaria, sumando un total de 150 participantes. El 65,3% del total eran niñas y el 34,7% restante eran niños.

Han colaborado también cuatro de los seis profesores de Educación Física del centro, de los que tres (75%) son mujeres y uno (25%) es un hombre.

4.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

En ambos casos se utilizan variables independientes, que son los dos cuestionarios presentados y variables dependientes, es decir, las respuestas que podían elegir los participantes. Ambos cuestionarios están formados por ítems que proceden de los cuestionarios de Reina et al. (2016) (Anexo A) y de Díaz del Cueto (2009) (Anexo B).

En el primero se quiere medir las actitudes de los niños con respecto a compañeros de clase con necesidades educativas especiales y en el segundo el grado de competencia que creen poseer los maestros de Educación Física respecto al trabajo de este tipo de niños.

Los dos cuestionarios comienzan con preguntas cerradas respecto a la edad, género y otras características generales de los participantes.

En el cuestionario de los alumnos se utiliza una escala Likert entre los valores 1 y 10 en dos preguntas, siendo 1 el valor mínimo y 10 el valor máximo. De cara a favorecer la interpretación de los resultados se han agrupado las respuestas en tres niveles: las puntuadas entre 1 y 3 corresponden a un grado bajo (1), las que se puntúan entre 4 y 7 se identifican con un grado medio (2) y las puntuadas entre 8 y 10 se identifican con un grado alto (3). Los quince ítems restantes se responden también con una escala de Likert con valores entre 1 y 5. El 1 significaba “totalmente en desacuerdo” y el 5 “totalmente de acuerdo”.

METODOLOGÍA

En el cuestionario de profesores hay preguntas cerradas que se responden por medio de otra escala de Likert con valores entre 1 y 5. Las medias obtenidas se han agrupado de acuerdo con la siguiente clasificación:

- 1 a 1,9: ninguna percepción de competencia percibida
- 2 a 2,5: baja percepción de competencia percibida
- 2,6-3,5; competencia media
- 3,6 y 4,5 : alto nivel de competencia percibida
- 4,6 y 5: muy alto grado de percepción de competencia percibida

Finalmente, se han incluido cinco preguntas abiertas en las que el maestro puede explicar las necesidades percibidas.

4.3. PROCEDIMIENTO

Para obtener las opiniones de los alumnos, se ha asistido personalmente a las clases de 5º curso para que los alumnos rellenaran el formulario. Se ha asegurado que todos ellos entendían el funcionamiento del cuestionario y todas y cada una de las preguntas y los ítems que lo componen. En las clases de 6º curso fueron los maestros tutores los que pasaron el cuestionario a los alumnos, tras recibir las instrucciones pertinentes.

Con la finalidad de conocer la opinión de los profesores de Educación Física, después de contactar personalmente con una de las profesoras del área, a quien se le explicó detalladamente el estudio que se estaba llevando a cabo, se acordó enviarle el enlace al formulario de Google, de manera que ella lo pudiera hacer llegar al resto de compañeros docentes.

Ambas acciones se llevaron a cabo a mediados del mes de abril de 2019.

4.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos del cuestionario de los alumnos, se ha utilizado el programa SPSS, gracias al cual se han analizado los resultados que podían ser más significativos.

Se han analizado medias, porcentajes y se han comparado diferentes variables para ver si tenían relación entre ellas mediante tablas cruzadas.

De los datos obtenidos en el cuestionario de los profesores, se han calculado las medias de las respuestas de cada uno de los ítems y se han comparado con los obtenidos por Díaz del Cueto (2009). Se ha realizado una clasificación de los ítems en siete dimensiones para poder compararlos de una manera más eficiente. Esas dimensiones corresponden a:

- Percepción de competencia en la utilización de contenidos como herramienta didáctica.
- Percepción de competencia en la utilización de tareas como herramienta didáctica.
- Percepción de competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumnado.
- Percepción de competencia en la posibilidad de interaccionar con otras personas relacionadas con el alumnado.
- Percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares.
- Percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión.
- Percepción de competencia en referencia a la fase preactiva de la sesión.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. ACTITUDES DEL ALUMNADO CON RESPECTO A LA DISCAPACIDAD

Los resultados obtenidos, a partir del cuestionario que se ha pasado a los alumnos, dan comienzo con una primera pregunta, que cuestiona si tienen algún familiar o amigo con discapacidad, hubo solo una persona que no respondió. De las 149 respuestas, el 54,0% respondió afirmativamente y el 45,3% restante negativamente.

A la pregunta sobre si “Tienes un familiar o amigo/a cercano con discapacidad”, el 71,3% contestó de manera afirmativa, mientras que el 28,7% lo hizo de manera negativa.

Respecto a la siguiente pregunta (“¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en tu clase?”) el 71,3% de los alumnos contesta “sí” y el 21,7% “no”.

Cuando se hace referencia a la clase de Educación Física (“¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en tu clase de Educación Física?”), las respuestas fueron sustancialmente diferentes a las anteriores: 60,0% de los alumnos dijeron que “sí” y 40,0% dijeron que “no”. Esto puede significar que no todos los alumnos que habían tenido un compañero en clase con discapacidad lo habían tenido también en el área de Educación Física, puesto que era posible que ese alumno no asistiera a las sesiones del área.

Posteriormente se preguntaba si habían participado en alguna actividad deportiva en la que hubiera personas con discapacidad. De las respuestas recibidas, hubo un 47,3% de respuestas afirmativas y un 52,7% de respuestas negativas. Es posible que esta pregunta se debiera formular de diferente manera, ya que “actividad deportiva” podría no entenderse por parte de estos alumnos como actividad desarrollada en la clase de Educación Física. Otra opción puede ser que aunque los alumnos con discapacidad estén presentes en la clase de Educación Física, esto no signifique que hayan participado en las prácticas que se realizan en clase.

La primera pregunta hace referencia al grado de competitividad personal que creen tener cada uno de los alumnos, cuyos resultados se muestran en la tabla 3:

Tabla 3: Competitividad.

<i>¿Cómo te consideras de competitivo/a?</i>		
Nivel de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1	6	4,0
2	63	42,0
3	81	54,0

Solo seis personas (4%) reconocen ser poco competitivas, mientras que algo más de la mitad de los participantes se consideraron muy competitivos (54%).

La pregunta relativa al grado de habilidad que consideran tener en actividades deportivas obtuvo los resultados que se muestran en la Tabla 4:

Tabla 4. Habilidad en el deporte.

<i>¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en deporte?</i>		
Nivel de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1	3	2,0
2	49	32,7
3	98	65,3

En esta ocasión, prácticamente todos los alumnos se consideran bastante (32,7%) o muy hábiles (65,3%) en deportes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras estas preguntas se planteaban quince ítems, que se respondían en una escala del 1 al 5. Los resultados así obtenidos se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Grado de acuerdo con los 15 ítems (%).

<i>Ítem</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
1	20,8	30,9	48,3
2	81,9	10,7	7,4
7	38,8	29,9	31,3
9	30,0	18,0	52,0
10	70,5	16,8	12,8
16	80,0	11,3	8,7
17	82,7	10,7	6,7
18	59,9	18,4	21,8
19	79,1	15,5	5,4
20	76,5	12,1	11,4
21	47,3	26,0	26,7
22	26,7	32,7	40,7
24	77,4	13,7	8,9
25	56,4	26,2	17,4
32	58,7	21,3	20,0

Se observa un alto grado de desacuerdo con respecto a la mayor parte de los ítems. De hecho, 7 ítems superan el 70% de desacuerdo y 3 más están entre el 50% y el 60%. En el caso de los acuerdos, solamente 1 ítem supera levemente el 50%: se trata del ítem 9 (“Las personas con ceguera siempre han de llevar un guía que los acompañe de un lado para otro”).

Estos resultados contrastan con la idea defendida por Aguado, Flórez y Alcedo (2003, 2004) y Almazán (2003) en la que defienden que aún existen muchos estereotipos y prejuicios que provocan actitudes de rechazo hacia los compañeros con discapacidad. En el presente estudio se aprecia que no hay prácticamente actitudes negativas por parte de los alumnos hacia personas con discapacidad, por lo que niega la idea previamente explicada.

Más del 75% de los alumnos opina que “las personas con discapacidad tienen mayores dificultades que el resto para conseguir los mismos logros personales y/o profesionales” (ítem 1).

En el cuestionario hay un ítem que no se considera relevante. Se trata del ítem 9 (“Las personas con ceguera siempre han de llevar un guía que los acompañe de un lado para otro”), que no es significativo para identificar el grado de actitud de los niños frente a las personas con discapacidad.

Los quince ítems se pueden subdividir en dos categorías según el autor del cuestionario utilizado: unos ítems se relacionan con valores cognitivos y otros con valores relacionados con el comportamiento. Los cognitivos son los ítems 1, 7, 9, 16, 24 y 25. Los del comportamiento corresponden a los ítems 2, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 32. El grado de acuerdo con unos y otros ítems se muestra de forma separada en las figuras 4 y 5.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

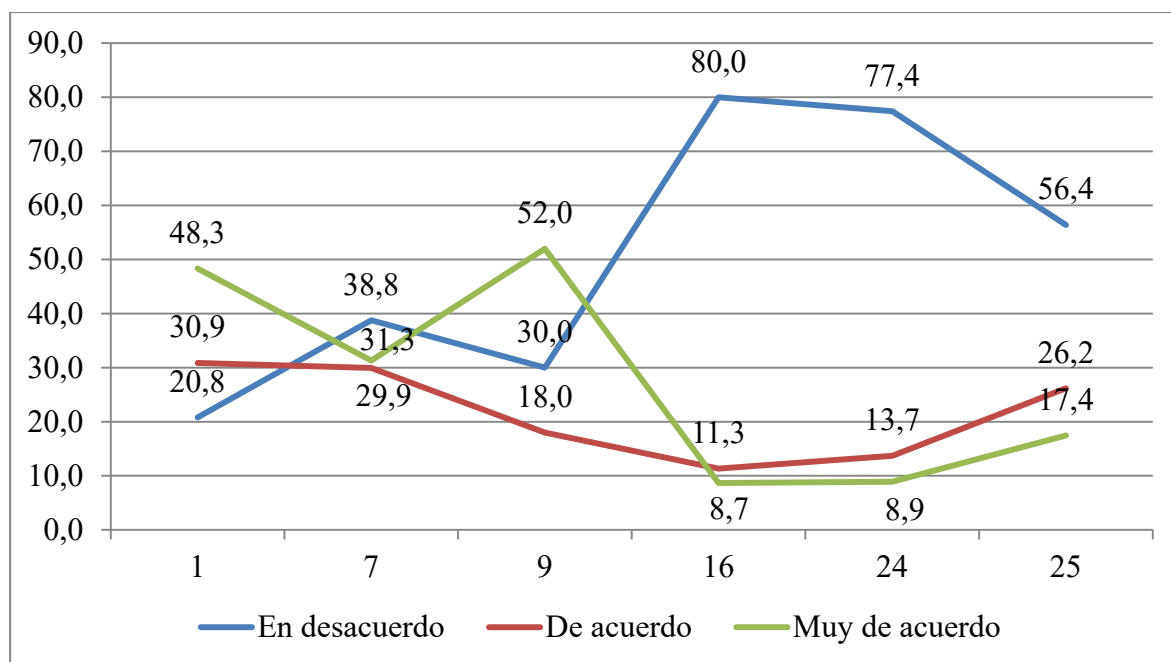


Figura 4. Grado de acuerdo con los ítems cognitivos (%)

Entre los ítems cognitivos, los grandes desacuerdos se dan con el 16 (“No me gustaría que el profesor me dijera que tengo que ayudar a un compañero con discapacidad”), el 24 (“Las personas con discapacidad son menos inteligentes que las demás personas”) y el 25 (“En general, las personas con discapacidad son menos sociables”) (Figura 4). En este sentido, parece que la solicitud de ayuda por parte del maestro a los compañeros en la clase de Educación Física no sea un problema para la mayor parte de estos alumnos.

La media de todos los porcentajes relacionados con lo cognitivo alcanza el 33,4%, lo que indica que efectivamente los niños están bastante en desacuerdo con estos ítems.

Si comparamos estos datos con los obtenidos por Galván Ruiz y García Cedillo (2017), en el que también se realiza un estudio de estas características y se distingue entre ítems relacionados con lo cognitivo y lo conductual, se observa que en los cognitivos se obtiene de media un 35%, resultado que es muy similar a los adquiridos en Colegio Romareda.

Desde el punto de vista del comportamiento, casi todos los ítems obtienen un mayor desacuerdo a excepción del ítem 22 (“Si llegara a tener una discapacidad, mi estilo

de vida cambiaría por completo”). El ítem que genera mayor grado de desacuerdo (82,7%) es el 17 (“Prefiero no relacionarme con personas con discapacidad”), seguido del 2 (“Las personas con discapacidad no se pueden adaptar a un entorno o actividad competitiva”) (Figura 5).

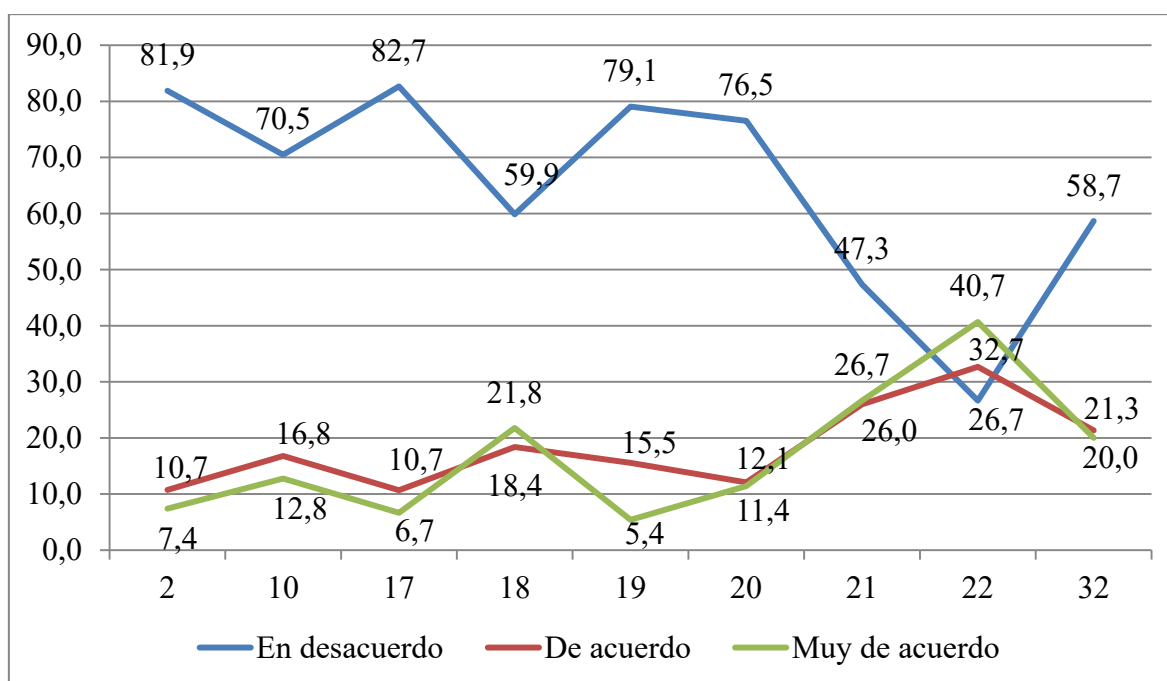


Figura 5. Grado de acuerdo con ítems del comportamiento (%)

También destaca, con el 76,5% de desacuerdo, el ítem 20 (“Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad”). De acuerdo con estos resultados, en principio no se detecta ningún problema de comportamiento, por parte de la mayor parte de los alumnos, en la clase de Educación Física si participara en la misma algún alumno con discapacidad.

Los datos correspondientes a los alumnos del Colegio Romareda en el apartado de ítems relacionados con el comportamiento con respecto a las personas con discapacidad, alcanzan una media de 33,3%, que es un porcentaje superior al obtenido Galván Ruiz y García Cedillo (2017), que también distingue entre variables cognitivas y conductuales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al analizar los resultados de forma más concreta, se observa que el 21,8% puntúa muy alto el grado de acuerdo a la pregunta “Si tuviera un familiar con discapacidad no lo comentaría con otras personas” (ítem 18). Este resultado contrasta con las respuestas a la pregunta “prefiero no relacionarme con personas con discapacidad” tal y como se muestra en la Figura 6.

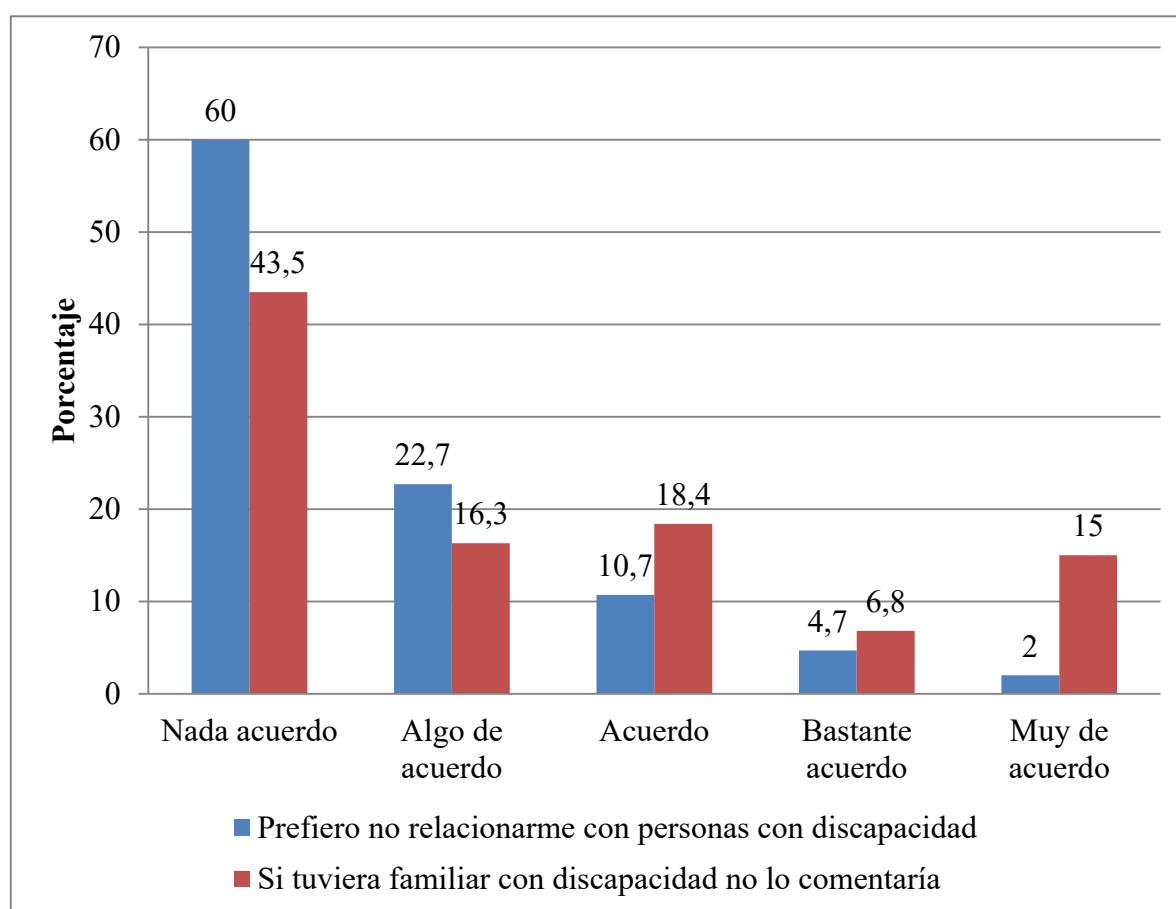


Figura 6. Relación entre preferencia de relación con personas con discapacidad y divulgación de la existencia de un familiar discapacidad

Se calcula la media y la desviación típica de cada una de las categorías de los ítems (Tabla 6). En las actitudes relacionadas con lo cognitivo se aprecia que el rango medio de las respuestas va desde un mínimo de 1,0 hasta un máximo de 4,5. En las actitudes relacionadas con el comportamiento este rango es desde 1,0 hasta 4,6. Esto significa que

hay personas que han respondido a todos los ítems de cada categoría con todo “1”, mientras que hay otros que han obtenido unos valores cercanos al “5”.

Tabla 6. Actitudes relacionadas con lo cognitivo y el comportamiento

	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
<i>Actitudes relacionadas con lo cognitivo</i>	2,58	0,76
<i>Actitudes relacionadas con el comportamiento</i>	2,16	0,74

También se aprecia la diferencia que hay por cursos en cada una de las dos categorías, analizando de nuevo la media y la desviación típica tanto de los alumnos de 5º como los de 6º curso (Tablas 7 y 8).

Tabla 7. Actitudes relacionadas con lo cognitivo por curso.

<i>Curso</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
5º curso	2,89	0,77
6º curso	2,26	0,59

Tabla 8. Actitudes relacionadas con el comportamiento por curso.

<i>Curso</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
5º curso	2,41	0,86
6º curso	1,93	0,51

A continuación se muestra un gráfico donde se plasman estos resultados para una mejor observación de los mismos. Se puede apreciar que en 5º curso estaban más de acuerdo con los ítems del cuestionario, alcanzando los que estaban relacionados con lo cognitivo una puntuación algo mayor que los que estaban relacionados con el comportamiento. Además, cabe destacar que la media más alta de las respuestas en los

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

ítems relacionados con lo cognitivo de 6º curso, no llega a la media más baja de las respuestas en los ítems, relacionados con el comportamiento de 5º curso (Figura 7).

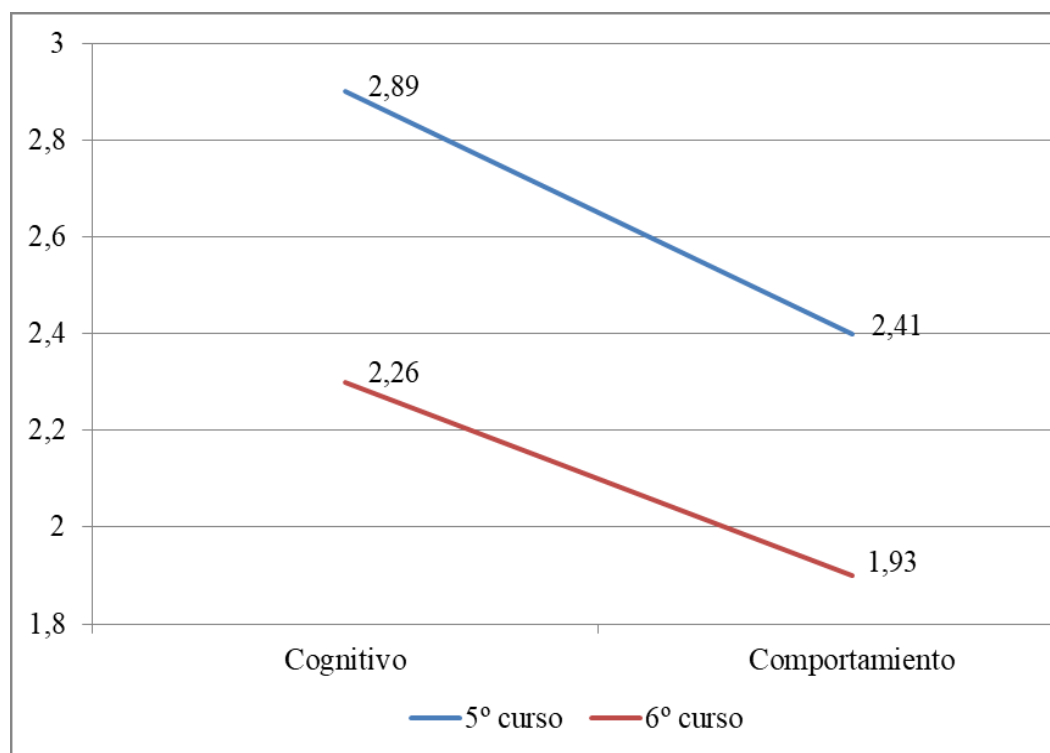


Figura 7. Actitudes por curso

Estas diferencias son estadísticamente significativas, es decir, los estudiantes de 5º puntúan por encima de los de 6º en Cognitivo ($t= 5,457$, $gl=139$, $p<0.05$) y en Comportamiento ($t= 4,064$, $gl=141$). La interpretación de estos resultados podría mostrar que, según aumenta el grado de madurez de los alumnos, éstos van empatizando más con sus compañeros con discapacidad.

Con respecto al sexo de las personas, independientemente del curso en el que se encuentren, se obtienen los datos siguientes (Figura 8):

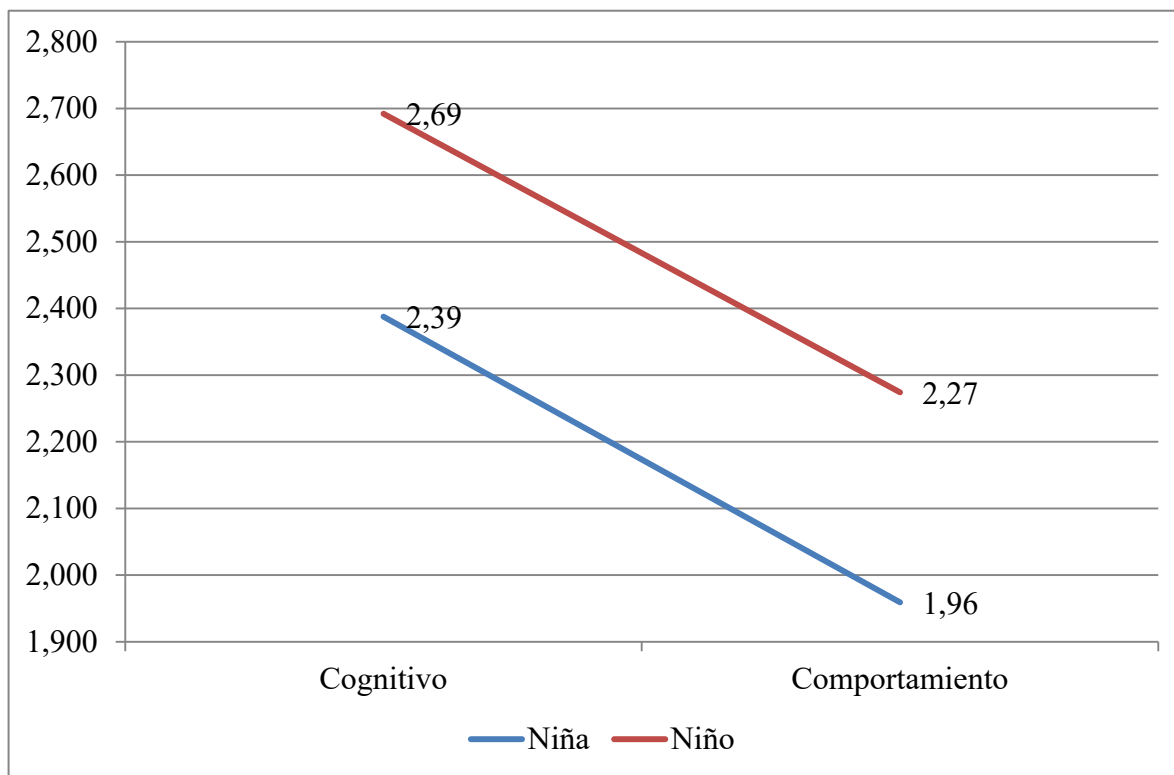


Figura 8. Actitudes de niñas y niños

Se aprecian diferencias en las medias obtenidas. Cabe destacar que las respuestas de los niños dan una media con valores más altos que las niñas.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Muratori, Guntín y Delfino (2010) y Valsera, López y Ruiz (2008), ya que las niñas muestran actitudes más positivas que los niños hacia los compañeros con discapacidad. Litvack, Ritchie y Shore (2011) obtuvieron también unos resultados que sugerían que las mejores actitudes hacia la discapacidad y la inclusión la muestran las mujeres.

Se intuye que puede haber una relación entre el grado de competitividad de los alumnos con el ítem 20 del cuestionario, que afirma que evitarían elegir a una persona con discapacidad para su equipo, puesto que, si los alumnos son realmente competitivos y tienen como única finalidad ganar en la tarea que sea, podrían no querer tener en su equipo a alguien que les podría crear alguna dificultad.

Analizando la tabla que conecta estas dos variables, vemos que no se aprecia una relación significativa entre un ítem y otro.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se han establecido tres niveles en la pregunta sobre el grado de competitividad personal (¿Cómo te consideras de competitivo/a?), de tal manera que se considera como “poco competitivo” si ha marcado una respuesta entre el 1 y el 3, “competitivo en un grado medio” si ha marcado entre el 4 y el 7 y “muy competitivo” si ha marcado entre el 8 y el 10. El ítem 20 (“Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad”) se muestra con los cinco valores iniciales que marcaba, de menor a mayor valor, el grado de acuerdo con esa afirmación.

No se puede establecer una relación entre la competitividad y la respuesta al ítem 20. No obstante, hay que resaltar que un 77,8% de los estudiantes que se consideran muy competitivos no están de acuerdo con “Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad”. Es decir, admitirían a una persona con discapacidad (Tabla 9).

Tabla 9. Relación entre grado de competitividad y elección de personas con discapacidad para el equipo.

	<i>Poco competitivo</i>	<i>Medio competitivo</i>	<i>Muy competitivo</i>
<i>Poco o nada de acuerdo</i>	66,7%	75,8%	77,8%
<i>Grado de acuerdo medio</i>	16,7%	12,9%	11,1%
<i>Bastante o muy de acuerdo</i>	16,7%	11,3%	11,1%

Analizados los resultados obtenidos, se considera que las escuelas y la educación en valores que se trabaja en ellas facilitan la aceptación y sensibilización de los niños hacia otros iguales con discapacidad, cuestión que han abordado otros autores, entre los que cabe citar a Delgado (2015).

5.2. AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA CON ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Por medio de estos resultados se pretende analizar si los maestros participantes en el cuestionario se sienten realmente competentes a la hora de trabajar con alumnos con discapacidad en sus aulas, ya que varios autores afirman que la formación de los docentes carece de preparación específica hacia la discapacidad, tal y como señalan Bermejo, Fajardo, Ruíz, Vicente, Borrachero y Brígido (2012) o Reina, Hutzler Iñiguez-Santiago y Moreno-Murcia (2016).

De los cuatro maestros participantes en este cuestionario, el 75% de ellos cuenta con experiencia docente con grupos de clase que contemplan alumnado con discapacidad entre 0 y 5 y el 25% entre 6 y 10 años. Al participar en el estudio, tres de ellos imparten docencia a grupos de alumnado que tienen alguna discapacidad y uno de ellos no lo hace. Uno de estos tres atiende a niños con discapacidad física, otro a niños con discapacidad sensorial y el tercero a niños con discapacidad sensorial y cognitiva.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en las siete dimensiones son los siguientes:

Percepción de competencia que tienen los profesores en la utilización de contenidos como herramienta didáctica (Figura 9)

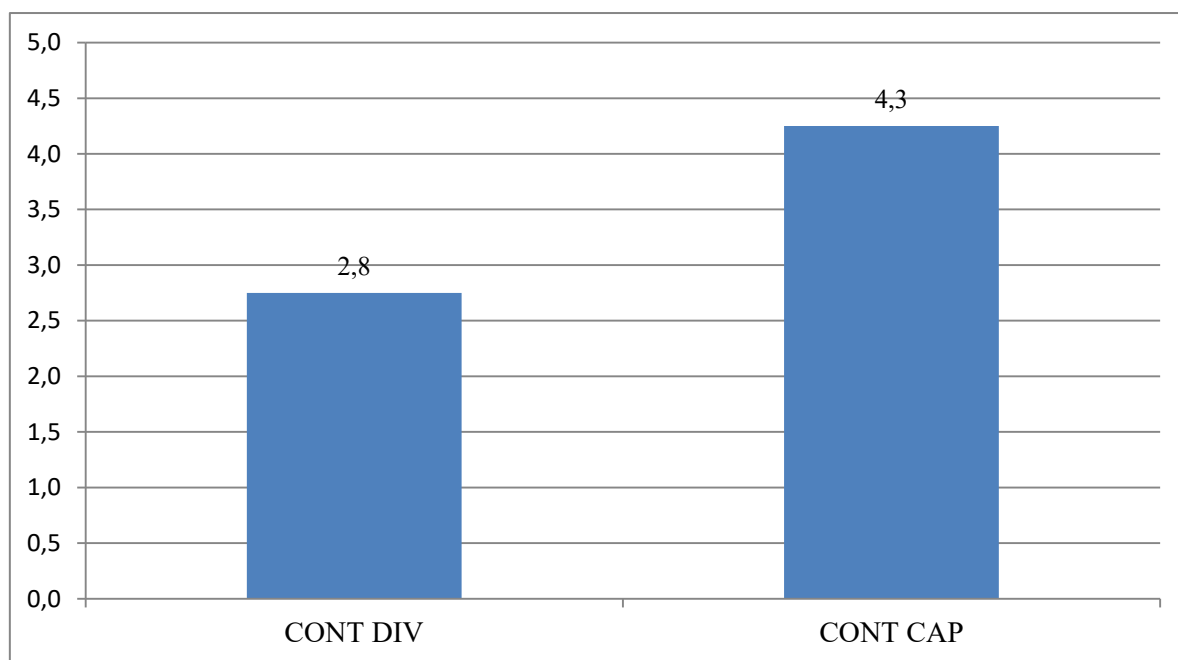


Figura 9. Utilización de contenidos como herramienta didáctica

Leyenda: El ítem CONT DIV hace referencia a “puedo afrontar con competencia el desarrollo de las clases sea cual sea el contenido que vaya a utilizar“. El ítem CONT CAP hace referencia a “me siento capaz de utilizar contenidos diversos para desarrollar las mismas capacidades en los estudiantes en función de sus características”.

En esta primera dimensión, que se relaciona con la utilización de los contenidos como herramienta didáctica, se puede destacar que los maestros que han participado en este estudio se sienten algo más inseguros en el momento de desarrollar sus clases, si bien es cierto que reconocen saber adaptar los contenidos a cada uno de sus alumnos. Comparando los resultados de esta dimensión con los obtenidos en el estudio de Díaz del Cueto (2009), hay una diferencia de 1,8 puntos menos en el segundo ítem.

Percepción de competencia en la utilización de tareas como herramienta didáctica

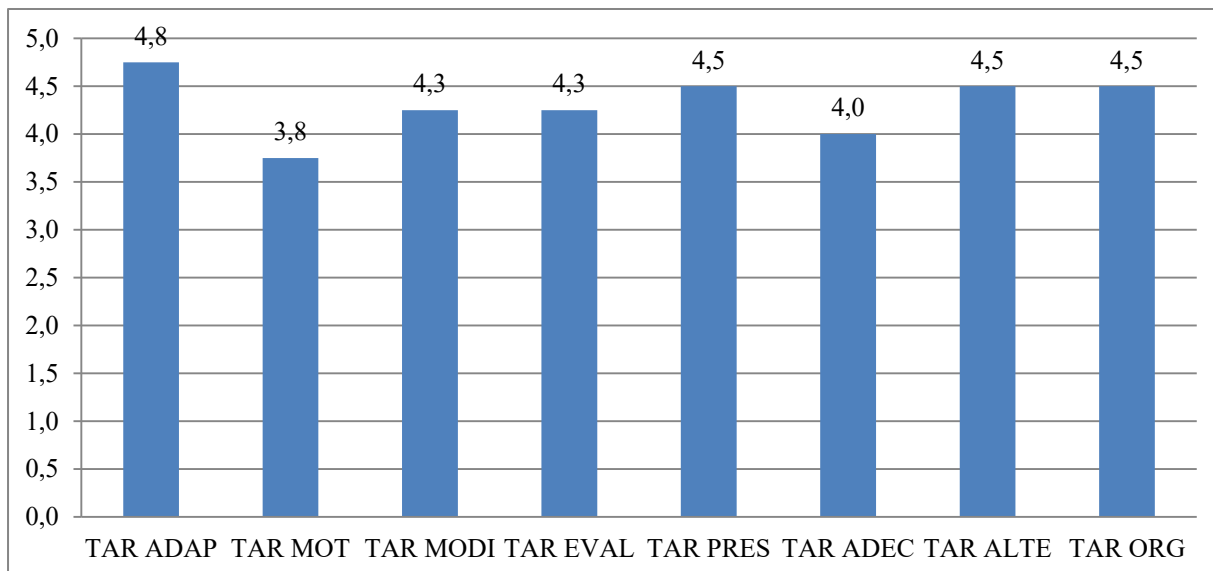


Figura 10. Utilización de tareas como herramienta didáctica

Leyenda: El ítem TAR ADAP es “soy capaz de diseñar tareas adaptadas, que permitan distintos niveles de realización, atendiendo a la diversidad del alumnado”; TAR MOT es “me siento preparado para utilizar en las clases tareas que permiten que todas las alumnas y alumnos se sientan motivados hacia la actividad”; TAR MODI corresponde a “siento que soy un docente hábil para modificar sobre la marcha una tarea y adaptarla así a las circunstancias concretas del momento”; TAR EVAL a “me siento capaz de diseñar tareas de evaluación que cumplan con la función formativa para las alumnas y alumnos”; TAR PRES es “estoy capacitado para presentar con claridad y precisión las diversas tareas de enseñanza”; TAR ADEC hace referencia a “estoy capacitado para valorar si las tareas de enseñanza son adecuadas para alcanzar los logros de aprendizaje expresados en objetivos y contenidos”; TAR ALTE es “puedo anticipar los posibles errores en la realización de una determinada situación de enseñanza y, por tanto, pensar en alternativas” y TAR ORG significa “soy capaz de organizar a las alumnas y alumnos en el menor tiempo posible para realizar tareas de aprendizaje”.

En esta dimensión sobre el grado de competencia con respecto a la utilización de tareas como herramienta didáctica (Figura 10), se observa un nivel alto en todos los ítems. El diseño de tareas adaptadas, que atienden a la diversidad del alumnado, se considera con un valor muy alto. Por el contrario, el ítem que se reconoce con un valor inferior de competencia es el relacionado con la utilización de tareas que faciliten la motivación de los alumnos. Prácticamente todos los ítems han sido valorados más alto que los obtenidos por Díaz del Cueto (2009).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Percepción de competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumnado

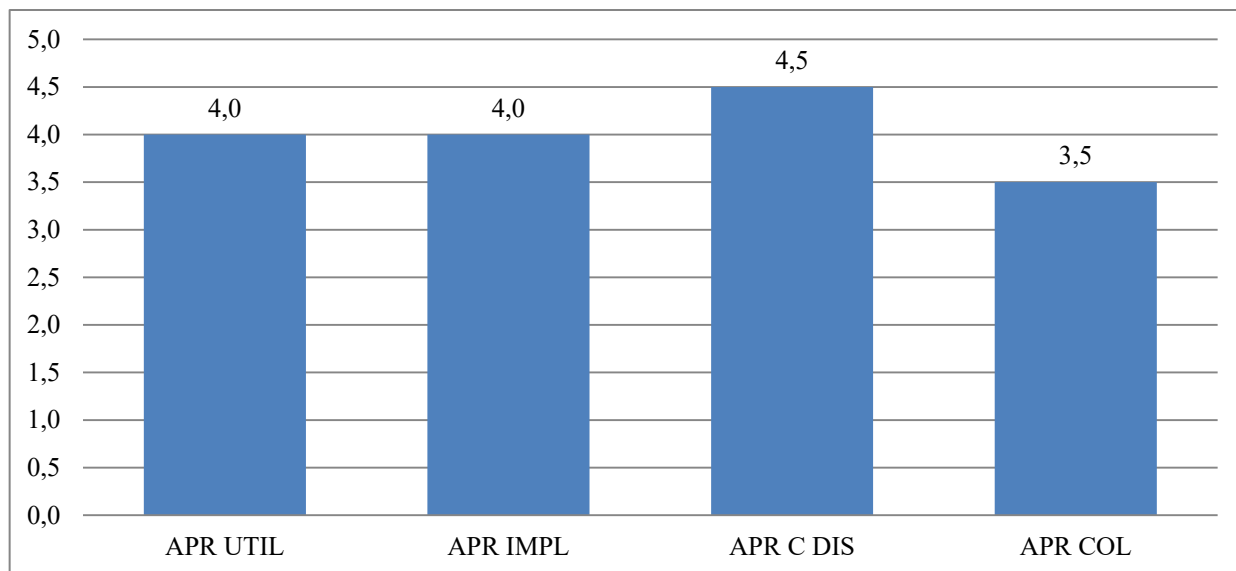


Figura 11. Posibilidades de favorecer aprendizajes

Leyenda: APR UTIL hace referencia a “me considero competente para lograr que el alumnado encuentre utilidad a las enseñanzas”; APR IMPL a “gracias a mis habilidades como docente puedo estimular o incentivar a todo el alumnado de forma que se implique en los aprendizajes”; APR C DIS es “estoy capacitado para que la asistencia de alumnado con discapacidad no repercuta significativamente en los aprendizajes del alumnado que no presentan discapacidad diagnosticada” y APR COL significa “soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en las clases sin que surjan conflictos importantes”.

En esta dimensión (Figura 11) todos los ítems se reconocen en un valor alto de competencia, a excepción del último, que se refiere a la no repercusión de la asistencia de alumnado con discapacidad en los aprendizajes de los alumnos que no presentan ninguna discapacidad diagnosticada. Esta competencia se reconoce con un nivel medio.

Percepción de competencia en la posibilidad de interaccionar con otras personas relacionadas con el alumnado

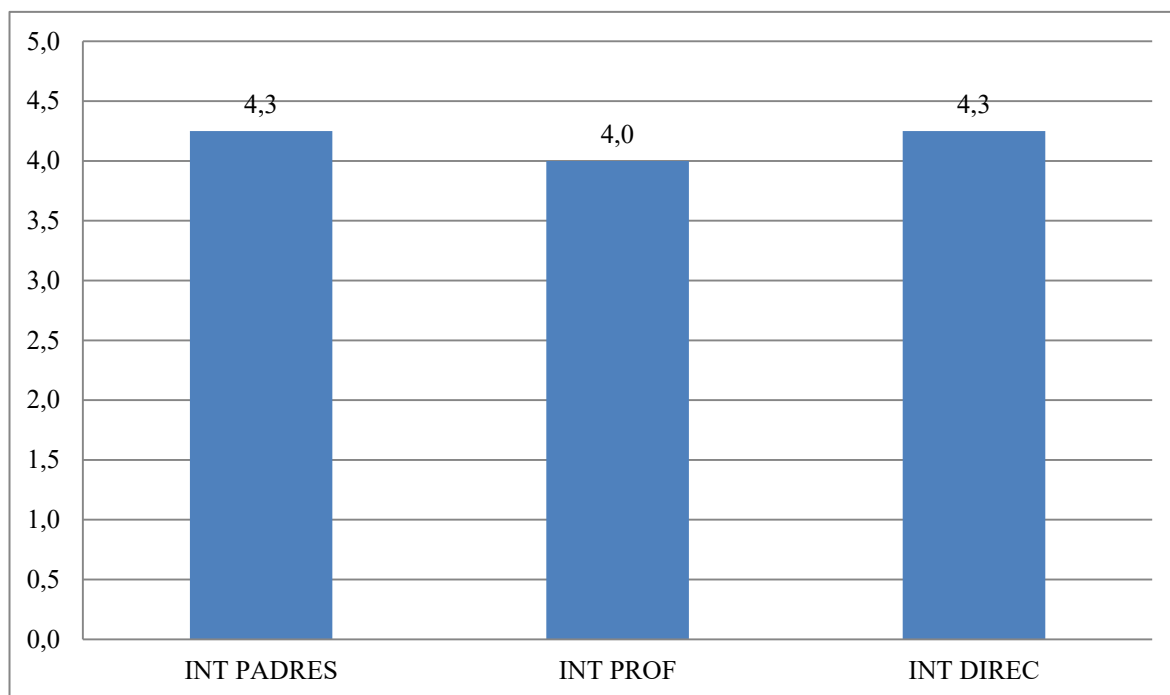


Figura 12. Posibilidad de interaccionar con otras personas relacionadas con el alumnado

Leyenda: INT PADRES significa “gracias a mis recursos puedo establecer una relación cordial con los padres de las alumnas y alumnos cuando les solicito o solicitan información, e impulsar su participación en el aprendizaje de sus hijas e hijos”; INT PROF es “me siento competente para coordinarme de forma eficaz con otros profesionales del centro” e INT DIREC es “me siento capaz de hacer sugerencias a la dirección del centro que pueden ser útiles, logrando con ello un mayor conocimiento en cuanto a mis necesidades de recursos”.

En este caso (Figura 12) están todos los ítems en un nivel de competencia alto, siendo un poco más bajo el que se relaciona con la coordinación de los docentes con otros profesionales del centro. Aun así se mantienen todos los valores por encima de los obtenidos por Díaz del Cueto (2009).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares (Figura 13)

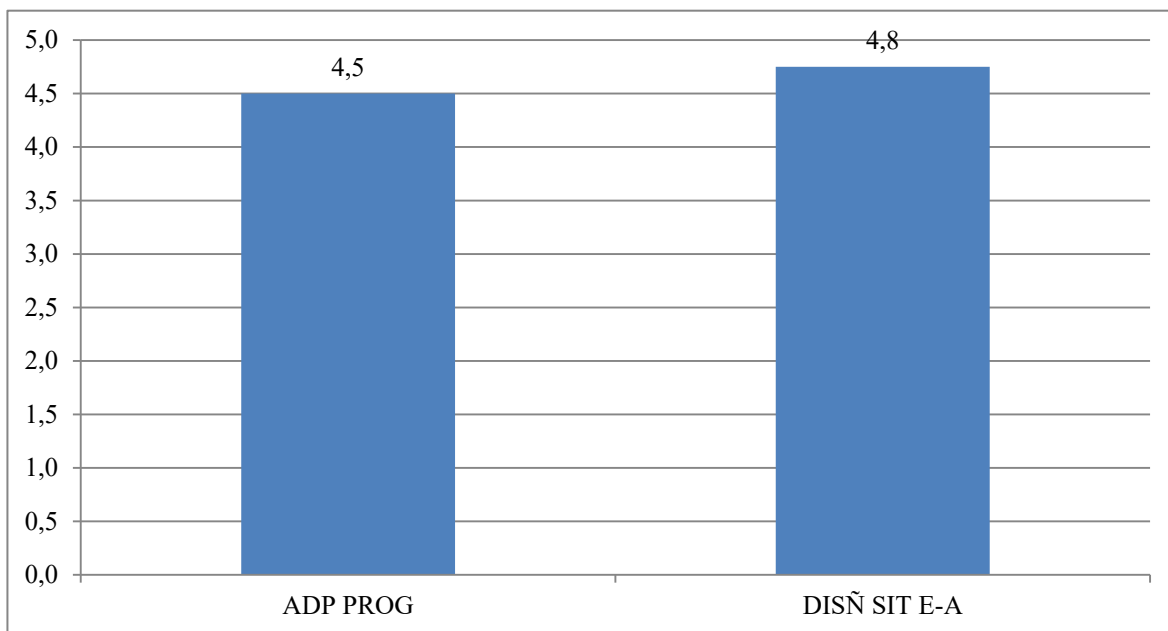


Figura 13. Adaptación de concreciones curriculares

Nora General: ADP PROG hace referencia a “me siento capacitado para adaptar la programación del curso y/o las sesiones, si fuese realmente necesario, para así poder implicar en mayor medida a todo el alumnado” y DISÑ SIT E-A a “estoy capacitado para diseñar diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje para tratar de lograr los objetivos programados”.

En cuanto a la adaptación de concreciones curriculares, que se incluyen en esta dimensión, siguen estando en un valor alto de competencia y ambos ítems por encima de la media de los datos obtenidos por Díaz del Cueto (2009).

Percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión

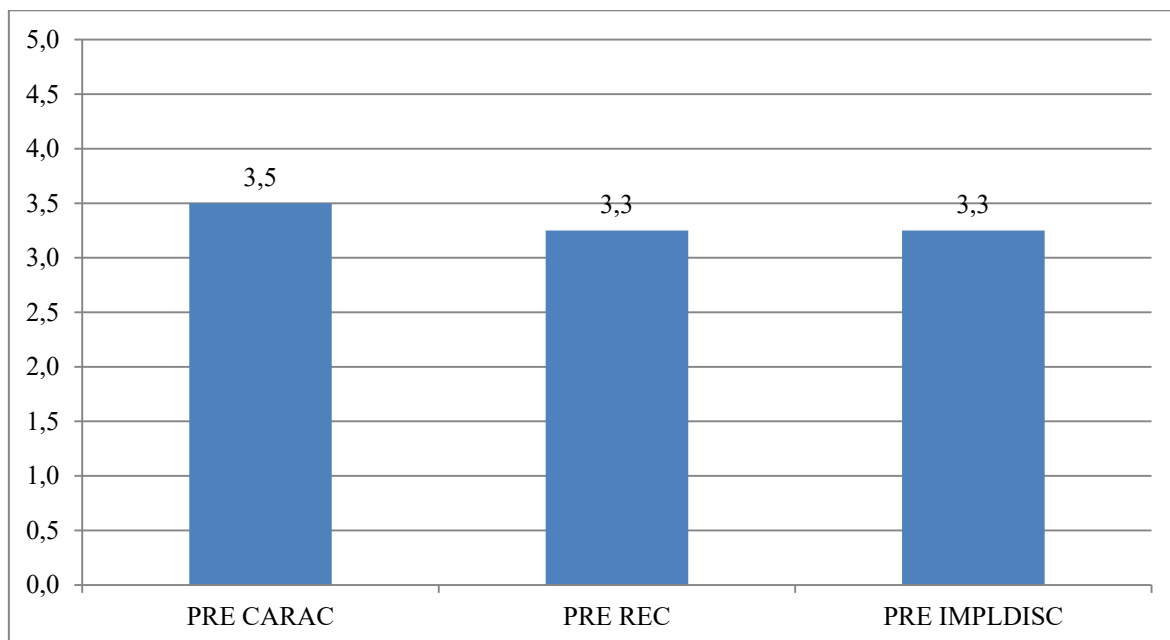


Figura 14. Competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión

Leyenda: PRE CARAC es “soy capaz de tener en cuenta las características del alumnado y sus necesidades formativas a la hora de diseñar las tareas de clase”; PRE REC es “soy capaz de disponer de suficientes recursos para propiciar aprendizajes en el alumnado” y PRE IMPL DISC significa “me siento competente para reducir al máximo la posible implicación de las discapacidades y focalizar en mayor medida en las capacidades del alumnado”.

Esta dimensión (Figura 14) es la primera en la que encontramos que todos los ítems están en un nivel medio de competencia. Esto significa que estos maestros encuentran dificultades a la hora de diseñar las tareas de clase teniendo en cuenta las características del alumnado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Percepción de competencia en referencia a la fase preactiva de la sesión

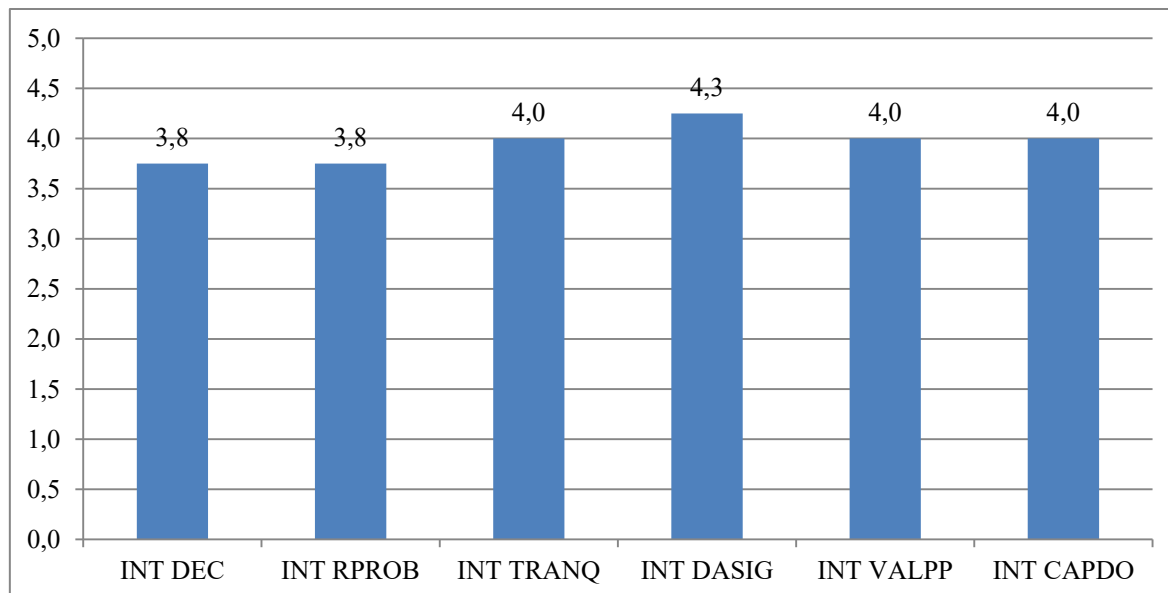


Figura 15. Competencia en referencia a la fase preactiva de la sesión

Leyenda: INT DEC hace referencia a “me siento competente para observar y tomar decisiones en función de lo que está sucediendo en la clase”; INT PROB a “si se presenta una situación difícil con uno o varios estudiantes, soy capaz de encontrar la forma de resolver dicha situación”; INT TRANQ a “cuando me encuentro con alguna dificultad en el desarrollo de la clase, permanezco tranquilo porque sé que puedo resolverlo”; INT DASIG es “estoy convencido de que puedo empezar las clases con tranquilidad, ya que el dominio de la asignatura me aporta suficiente seguridad”; INT VALPP es “soy capaz de valorar mi propia práctica de enseñanza de forma crítica y elaborar un juicio razonado sobre su calidad” e INT CAPDO es “estoy plenamente convencido de mis capacidades docentes como profesora o profesor de Educación Física para atender al alumnado con discapacidad que está en mi grupo de clase”.

En esta última dimensión (Figura 15) se pueden observar que todos los ítems se encuentran en un nivel medio de competencia, coincidiendo con los resultados obtenidos en el estudio de Díaz del Cueto (2009), a excepción del último ítem, relacionado con la capacidad como profesor de Educación Física para atender al alumnado con discapacidad que está en el grupo de clase, que los maestros del colegio de Zaragoza han valorado 1,7 puntos por encima de los profesores de Madrid.

Esta cuestión se refleja claramente en las respuestas de los profesores, que consideran que necesitan bastante o mucha formación específica en el ámbito de la

atención al alumnado con discapacidad. Resaltaron que podían necesitar mucha formación orientada hacia dificultades sensitivas y no tanto a cognitivas, además de a la hora de saber plantear actividades que sean útiles para este alumnado y recibir unas pautas y recomendaciones según la discapacidad que se trate en cada momento. Comentaron también que les podría resultar positivo el apoyo extra de profesorado en sus clases. Algunos autores como Alemany y Villuendas (2004) apoyan la idea de que es complejo llevar a cabo la integración y la inclusión de alumnos con discapacidades en las clases.

Con respecto a materiales y recursos específicos que consideran necesarios para trabajar con este alumnado, los profesores exponen que creen necesaria la incorporación de nuevos materiales alternativos que puedan ser de gran utilidad para estos alumnos, sobre todo para trabajar la motricidad fina, sensorial...; que el departamento del área apenas cuenta con material específico y que también sería necesario contar con pictogramas y material adaptado a alumnos con la motricidad reducida.

Todos los maestros destacaron la importancia de la coordinación con otros profesionales, como podrían ser el departamento de orientación, tutores, apoyos... y un plan común para atender a las necesidades del alumnado con mayores limitaciones.

Para concluir este apartado y resumiendo los resultados obtenidos, observamos que en general las respuestas de los maestros suelen ser más positivas que las de los profesores de Educación Secundaria. Una de las razones para esta diferencia puede ser que los primeros tienen algo más de formación en el ámbito de la atención a la diversidad que los segundos. Debido a esto, los profesores de secundaria consideraban muy importante recibir formación específica en el ámbito de la atención al alumnado con discapacidad y le daban menos importancia a contar con un apoyo en las clases de Educación Física (Díaz del Cueto, 2009), mientras que los maestros de Educación Primaria sí que ven muy necesario este apoyo

6. RECOMENDACIONES Y RECURSOS

El maestro cuenta con grandes aliados normativos y humanos, que pueden facilitar su labor. Entre ellos se encuentran el Plan de atención a la diversidad y el apoyo de los profesionales del centro y aquellos otros profesionales que trabajan en las escuelas especiales.

Se considera que el alumnado que es potencialmente más común en las aulas tanto en la actualidad como en el futuro es el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Por esta razón, las recomendaciones que se ofrecen van dirigidas especialmente a estudiantes y profesores que puedan compartir aula con estos niños. Las recomendaciones se han obtenido a partir de la opinión de los maestros y especialistas consultados.

Se exponen diez grandes cuestiones en relación con el tema, siendo la primera la única que está dirigida a la mejora de las actitudes de los alumnos sin discapacidad y su sensibilización en favor de este colectivo. Las demás buscan desarrollar el grado de autopercepción de competencia de los maestros a la hora de trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista.

Estas recomendaciones se enfocan en mejorar la competencia de los maestros de Educación Física, ya que esta mejora facilita directamente la normalización de las discapacidades en la escuela por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

6.1. RECOMENDACIONES

1. Sensibilización de los compañeros desde una temprana edad

Puede facilitar mucho la inclusión del alumnado con TEA si son incluidos en el aula ordinaria desde que son pequeños, en la etapa de infantil.

Se pueden realizar pequeñas charlas con todas las clases de cualquier nivel en las que se trate el tema del TEA abiertamente, de manera que los compañeros entiendan las

dificultades que pueden tener esas personas. La proyección de algún vídeo informativo puede ser de gran ayuda.

La manera de denominar las cosas es importante. Quizás sea mejor no utilizar la palabra "autismo" desde infantil. Hasta 2º de primaria se podría explicar que tienen unas capacidades diferentes y que aprenden de otra manera.

Resulta muy positivo si se promueven en el centro actividades que conciencien a los alumnos con respecto a la diversidad, como podría ser una semana de la diferencia, en la que se sensibiliza sobre diversidad general.

2. Hay que ser consciente de que cada persona es un mundo

Como con todos los alumnos, se les debe observar en profundidad para conocer bien sus necesidades, preocupaciones, habilidades... En el caso de los alumnos con TEA habrá que prestar especial atención a sus reacciones, si es hipersensible (visualmente, táctilmente,...), relaciones sociales, etc.

3. La parte comunicativa es el gran reto: explicaciones cortas y claras, cuantas menos mejor. Pueden hacer cualquier cosa, pero necesitan entenderla

Es imprescindible que el maestro se cerciore de que el alumno con TEA ha escuchado y entendido el mensaje.

La dificultad de comunicación variará en función de la capacidad de comunicación que tenga el alumno.

Hay que preocuparse de que el alumno preste atención real a lo que se está explicando. Que el alumno mire al maestro no implica que esté realmente atento y viceversa. La direccionalidad de sus oídos muchas veces puede dar esta información.

A veces puede que no sepan explicar lo que les ocurre en determinados ambientes. Al no identificar cuál es ese sentimiento ni cómo solucionarlo intentan evitar ese estímulo o comportamiento. Una vez identificados los ambientes o las situaciones que le resultan complicadas al alumno, se puede pactar un gesto que realice el alumno, de manera que el

RECOMENDACIONES Y RECURSOS

maestro entienda el significado y le pueda aportar soluciones. Por ejemplo, si el alumno se agobia al estar encerrado en clase durante un período de tiempo determinado y tanto él como el maestro conocen que la solución es dejarle salir al pasillo a que dé una vuelta por las escaleras, hará el gesto y el profesor se lo permitirá. Esto depende totalmente de la situación de cada alumno.

En la resolución de conflictos puede ser muy beneficiosa utilizar a los alumnos como mediadores, de tal manera que estos conflictos se resuelven entre iguales.

4. Todo lo visual se entiende mejor. La necesidad de modelos

Los pictogramas son un recurso que puede resultar realmente positivo a la hora de comunicar y conseguir que entiendan el mensaje que el maestro quiere transmitir (Figura 16).

No se empieza directamente con los pictogramas desde que son pequeños, habrá que ir creando esa forma de comunicación poco a poco explicando lo que significa cada símbolo. Lo visual es lo que prima para establecer comunicación con este tipo de alumnado.

La orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, en el apartado relacionado con las actuaciones generales relacionadas con el diseño universal del aprendizaje, se incluyen métodos ARASAAC de pictogramas.

Los pictogramas ayudan cuando son más pequeños. Luego se les suelen ir retirando, aunque dependiendo del alumno pueden ser útiles en todas las etapas de su vida.

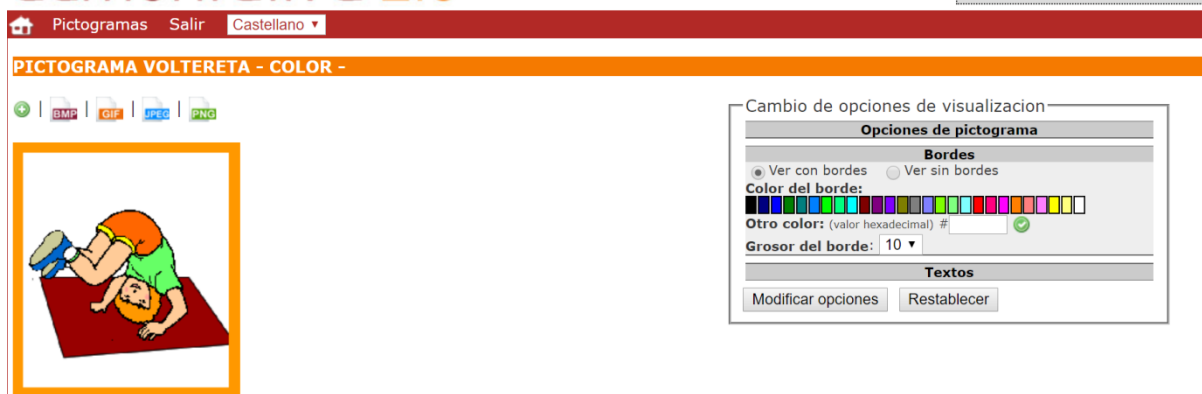


Figura 16. Pictograma de voltereta

Nota Fuente: Asociación Nacional de Tecnología Educativa para la Diversidad (Divertic) (2014). *Aumentativa 2.0*. [Sitio web]. Recuperado de <http://www.aumentativa.net/>

Los alumnos que tienen TEA son capaces perfectamente de imitar lo que ven, por lo que resultará muy útil utilizar modelos, que le permitan entender cómo realizar las tareas propuestas. Este modelo deberá ser el docente o cualquier otro compañero, de tal manera que en una actividad que tienen que hacer por turnos, sea muy aconsejable que el niño con TEA sea el último en realizar el ejercicio, pudiéndose así fijar previamente en cómo afronta la tarea el resto de compañeros.

5. Habitualmente tienen hipersensibilidad auditiva y táctil, además de hiperactividad

En principio son reacios a todo lo que sea contacto interpersonal, aunque dependerá del alumno en cuestión. Se debe tener este factor en cuenta a la hora de involucrarles en las tareas de la clase.

Dar solución al problema específico del niño. El maestro debe ser consciente de las situaciones que inquietan al alumno. Por ejemplo, pueden llegar a preferir no meter un gol ya que saben que de anotar un tanto su equipo se junta para celebrarlo y hay contacto físico. Estos alumnos puede que simplemente imiten lo que hacen sus compañeros sin entender realmente por qué actúan de tal forma.

RECOMENDACIONES Y RECURSOS

Con respecto al punto anterior, es importante contar con alguna zona en la clase o del patio en la que el niño sabe que puede ir a comentarle al maestro las inquietudes o problemas que le surjan para intentar solucionarlas. Para ello sería totalmente necesario el apoyo de un auxiliar para que la sesión pudiera seguir su curso normal.

6. Necesidad de establecer rutinas

Anticipaciones curriculares. Este alumnado necesita tener claro lo que van a hacer a lo largo del día y sobre lo que van a trabajar. El maestro deberá intentar anticiparle lo que van a trabajar, de manera que el alumno, en el momento de desenvolverse en la sesión, conoce lo que va a tener que hacer.

En este aspecto, se puede realizar una agenda visual con estos alumnos. Estas agendas les ayudan, entre otras cosas, a situarse temporalmente. Son conscientes del día que es, el tiempo que hace, qué es lo que han desayunado, cómo se sienten, lo que van a comer o lo que van a hacer en Educación Física, por ejemplo.

Es importante para ellos que el maestro mantenga siempre la misma estructura de las sesiones. En Educación Física es recomendable que siempre realicen calentamiento, la parte principal y la vuelta a la calma.

Otros recursos imprescindibles a tener en cuenta son los guiones sociales de actuación. Han de ser conscientes de cómo hay que comportarse en determinadas ocasiones y lo que ocurre si actúan de una manera o de otra.

7. Dificultad en los juegos sociales

En los juegos únicamente psicomotores no presentan ninguna dificultad, al igual que en la ámbito técnico de cualquier deporte. Debido a esto asimilan mucho mejor los deportes individuales que los colectivos, ya que no solo se trata de entender el objetivo del mismo, sino leer las situaciones con rapidez.

En los deportes colectivos se les puede colocar con un compañero con el que tengan confianza para que les pueda guiar sobre todo en el momento del cambio de roles.

Se pueden utilizar los hándicaps al resto de los alumnos, de tal manera que los alumnos con TEA puedan tener las mismas posibilidades que los demás. Habrá que medir cuánta adaptación necesita el niño. Enseñar en la desventaja.

Les servirá de ayuda que, a la hora de trabajar en grupos, en un principio participen con compañeros con los que tengan más confianza, para luego ir incluyéndoles con el resto también. Concretamente en una unidad didáctica de deportes de contacto, será conveniente tener en cuenta esta medida.

Si se les da un significado a las actividades es mucho más fácil que las hagan bien: hacer por hacer no le gusta a nadie. Darle una utilidad o explicarlo con ayuda de una historia, mostrar que se hace algo para obtener un fin lo hace más fácil.

8. A nadie le gusta que le presionen

Necesitan saber lo que tienen que hacer y que se les deje tiempo y espacio para actuar.

Frecuentemente el tiempo de espera a la respuesta que se les pide a los alumnos es muy corto. Hay que ser conscientes de que el tiempo de espera debe ser algo más largo con este tipo de alumnado, dependiendo del nivel de este.

9. La posibilidad de éxito es la clave

Es importante que puedan tener éxito en la tarea igual que todos, de lo contrario se llega a la frustración, por ello es esencial valorar las características personales de cada uno.

10. Evaluación del progreso

Para evaluar hay que flexibilizar los criterios y contenidos. Hay que recordar que se debe evaluar la progresión de cada uno de los alumnos. En estos casos tiene aún más importancia evaluar esta última.

6.2. ALGUNOS RECURSOS

A continuación se presenta una tabla con algunos recursos asociados a algunas de las recomendaciones expuestas anteriormente (Tabla 10).

En los recursos que se relacionan con la recomendación número 1 (sensibilización de los compañeros) están especialmente dirigidos a la sensibilización de los alumnos, mientras que el resto lo están hacia las competencias de los docentes.

Tabla 10. Algunos recursos asociados a las recomendaciones.

<i>Recurso</i>	<i>Recomendación con la que está relacionado</i>
ARASAAC. (2019).	4
ASDinfoWALES (2019a)	2
ASDinfoWALES (2019b).	1,2, 3, 5, 7
ASDinfoWALES (2019c).	3, 6, 7 y Formación de maestros
Asociación Nacional de Tecnología Educativa para la Diversidad (Divertic) (2014).	4
Autismo España (2019).	Formación de maestros
Consejo Superior de Deportes (2019).	Deporte inclusivo
Discapnet (2019b).	Formación de maestros
Hernández Rodríguez, J. M. (2017).	1, 2 y Formación de maestros
Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social (2019).	2 y Formación de maestros
Special Olympics España (2019).	Reglamentos de deportes

7. CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, “conocer la normativa actual existente en relación con la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas de Educación Física de educación primaria a nivel nacional e internacional”, se concluye que la normativa estatal y autonómica intenta ofrecer líneas y herramientas que apoyen la inclusión de los niños con discapacidad en la educación ordinaria. Entre las primeras se encuentra la evolución de los términos que se utilizan para identificar a estos niños y entre las herramientas destacan aquellas que están relacionadas con el Plan de atención a la diversidad, la colaboración de especialistas en el centro y en las escuelas especiales. Se ha identificado alguna diferencia entre comunidades autónomas, como es el caso de La Rioja, donde se ofrece la posibilidad de exclusión de niños con necesidades educativas especiales asociadas a problemas graves de audición, visión o movilidad, en las actividades prácticas de Educación Física.

Respecto al segundo objetivo, “identificar y analizar las actitudes que tienen los alumnos de 5º y 6º de primaria del Colegio Romareda de Zaragoza hacia otros alumnos con discapacidad”, se puede concluir que, por los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos del Colegio Romareda de Zaragoza, parece que la solicitud de ayuda por parte del maestro a los compañeros en la clase de Educación Física no sea un problema para la mayor parte de ellos.

De acuerdo con estos resultados, en principio no se detecta ningún problema de comportamiento, por parte de la mayor parte de los alumnos si en la clase de Educación Física participara algún alumno con discapacidad. A ello se une que según aumenta el grado de madurez de los alumnos, éstos van empatizando más con sus compañeros con discapacidad.

Todo ello permite concluir que, aunque la mayor parte de los alumnos consultados están bastante sensibilizados con el tema de la discapacidad, existen casos de actitudes que todavía podrían mejorarse de cara a una mayor aceptación e inclusión de las personas con discapacidad.

CONCLUSIONES

El hecho de que el colegio cuente con una unidad de niños con discapacidad intelectual en el grupo scout, que se aloja en el centro, y que muchos alumnos sean miembros del grupo, puede favorecer que la actitud predominante hacia estas personas sea mayoritariamente positiva.

Con respecto al cuestionario de Reina, se considera que este cuestionario puede ser de utilidad para conocer el grado de aceptación de los alumnos respecto a compañeros con discapacidad.

En cuanto al tercer objetivo planteado "identificar y analizar si los maestros del área de Educación Física del Colegio Romareda de Zaragoza se sienten competentes para trabajar también con alumnos con discapacidad en su clase", una vez analizados los resultados del cuestionario sobre la percepción del grado de competencia por parte de los profesores de Educación Física con respecto a alumnos con discapacidad, se concluye que los profesores de Educación Física del centro donde se ha realizado el estudio no se sienten completamente competentes para lograr la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en sus clases y demandan una mayor formación en el ámbito, además del apoyo de otros profesionales y de material con el que trabajar con estos alumnos.

Finalmente, y en relación con el cuarto objetivo propuesto, "crear unas recomendaciones y una propuesta de recursos para lograr la inclusión de alumnos con discapacidad en relación a la adaptación de la manera de trabajar del maestro y a la actitud del resto de compañeros sin discapacidad", se ofrecen diez recomendaciones para los profesores de Educación Física, que impartan clase a alumnos con discapacidad, que se encuentran integrados en aulas ordinarias. El decálogo expone que: 1) Hay que ser consciente de que cada persona es un mundo; 2) es importante la sensibilización de los compañeros desde una temprana edad; 3) la parte comunicativa es el gran reto: explicaciones cortas y claras, cuantas menos mejor. Pueden hacer cualquier cosa, pero necesitan entenderla; 4) todo lo visual se entiende mejor: son necesarios los modelos; 5) habitualmente tienen hipersensibilidad auditiva y táctil, además de hiperactividad; 6) es necesario establecer rutinas; 7) tienen dificultad en los juegos sociales; 8) A nadie le gusta que le presionen; 9) La posibilidad de éxito es la clave; 10) es importante la evaluación del progreso.

De las dos hipótesis de partida no se confirma la primera, pero sí la segunda: la mayoría de los alumnos consultados está sensibilizada con el tema de la discapacidad, lo que no supondría un problema para el buen desarrollo de las clases de Educación Física con este tipo de niños y los maestros de Educación Física no se sienten suficientemente formados en el ámbito de la discapacidad y, por consiguiente, necesitan recomendaciones y recursos para trabajar con este alumnado con una mayor confianza y competencia.

Como propuesta a futuro, se sugiere la necesidad de continuar investigando en estos temas.

Personalmente, realizar este trabajo ha sido una experiencia muy enriquecedora desde diversos puntos de vista.

En primer lugar, me ha permitido profundizar en un tema que me interesa especialmente como es el de la discapacidad y su relación con la educación. Además, he tenido la oportunidad de conocer a grandes profesionales que han compartido conmigo sus conocimientos y experiencias convirtiéndose para mí en modelos a seguir en el futuro.

También he aprendido a utilizar metodologías de investigación diversas, como son el uso de cuestionarios validados y las entrevistas personales, a lo que se une el análisis de los datos obtenidos, cuya complejidad no llegaba a imaginar desde un principio.

Desde mi punto de vista, sería interesante que se incluyera algún tema relacionado con la discapacidad y la Educación Física en la mención de Educación Física del Grado en Magisterio en Educación Primaria.

Este trabajo me ha permitido relacionar lo aprendido en la mención con conocimientos adquiridos previamente a lo largo de mi etapa como monitor de personas con discapacidad.

Por todo lo expuesto, considero muy positiva la experiencia en la realización de este Trabajo de Fin de Grado.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (1960-2019). *Disposiciones de carácter general de ámbito estatal, autonómico y europeo desde 1960*. Recuperado de <https://www.boe.es/legislacion/>
- Aguado, A.L., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29 (127), 673-704.
- . (2004). Programa de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16 (4), 667-673.
- Aleman, I. y Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34, 1405-1435. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503408.pdf>
- Almazán, L. (2003). Los cambios actitudinales hacia la integración escolar desde la perspectiva de los alumnos. *Revista Fuentes*, 5, 135-152.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V). Arlington: American Psychiatric Publishing. Recuperado de <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/educational-resources/dsm-5-fact-sheets>
- Aragón, (2013). Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista. *BOA*, núm. 222 del 11 de noviembre de 2013, pp. 29137-29143. Recuperado de <http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2015/06/Orden-TEA-BOA.pdf>
- . (2017). Orden ECD/445/2017, de 11 de abril, por la que se modifica la Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista. *BOA*, núm. 71 del 12 de abril de 2017, pp. 7759-7760. Recuperado de

- <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=956925023535>
- . (2018). Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *BOA*, núm. 116 del 18 de junio de 2018, pp. 19661-19718. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>
- Aranzadi Instituciones (2019). [Recurso electrónico]. Pamplona: Aranzadi, 2006- Accesible desde la BUZ por medio de http://roble.unizar.es/record=b1476719~S11*sp
- ARASAAC. (2019). *Portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa*. [Sitio web]. Recuperado de <http://www.arasaac.org/index.php>
- ASDinfoWALES (2019a). *Autism superheroes*. [Cómic]. Recuperado de <https://asdinfoales.co.uk/autism-superhero-2>
- . (2019b). *La fiesta de cumpleaños*. [Vídeo]. Recuperado de <https://asdinfoales.co.uk/la-fiesta-de-cumpleanos>
- . (2019c). *Learning with autism. Primary School*. [Sitio web]. Recuperado de <https://asdinfoales.co.uk/primary-school>
- Asociación Nacional de Tecnología Educativa para la Diversidad (Divertic) (2014). *Aumentativa 2.0*. [Sitio web]. Recuperado de <http://www.aumentativa.net/>
- Autismo España (2019). *Sobre el TEA*. Recuperado de <http://www.autismo.org.es/>
- Bernejo, M. L., Fajardo, M. I., Ruíz, M. I., Vicente, F., Borrachero, A. B., y Brígido, M. (2012). Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad y las diferencias entre los colectivos de primaria y secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 19-28. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3631/0214-9877_2012_1_3_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bernal Agudo, J. L., Cano, d. E., y Lorenzo Lacruz, J. (2014). *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales* (1ª ed.). Zaragoza: Mira.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2019, 27 de febrero). *Iniciativa Ciudadana Europea: La Comisión registra «Europe CARES: una educación inclusiva de calidad para los niños con discapacidad»*. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-19-1417_es.htm
- Consejo Superior de Deportes (2019). *Deporte Inclusivo*. Recuperado de <https://www.csd.gob.es/es/promocion-del-deporte/deporte-inclusivo>
- Delgado Meza, J. A. (2015). Estrategias psicosociales utilizadas para el cambio de actitud hacia personas discriminadas por discapacidad o trastorno mental. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 27-39. Recuperado de https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/178/pdf_39
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 9 (35) pp. 322-348. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm>
- Díez Gil. I. (2016). La Educación Física como medio de integración en Educación Primaria. [Trabajo de Fin de Grado]. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18579/TFG-O%20756.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Discapnet (2019a). *Buscador de asociaciones*. Recuperado de https://www.discapnet.es/participa/movimiento-asociativo/organizaciones/buscador?title=&field_discapacidad_org_tid=All&field_localidad_value=&field_ambito_tid=3716&field_servicios_tid=3824
- . (2019b). *Educación y discapacidad*. Recuperado de <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/educacion/educacion-y-discapacidad>

- España (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, núm. 187 de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- . (1978). Constitución española. *BOE*, núm. 311 de 6 de agosto de 1970, pp. 29313-29424. Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))
- . (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *BOE*, núm. 103, de 30 de abril de 1982, pp. 11106-11112. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- . (1985a). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>
- . (1985b). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *BOE*, núm. 65, de 16 de marzo de 1985, pp. 6917-6920. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334>
- . (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- . (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *BOE*, núm. 131, de 2 de junio de 1995, pp. 16179-16185. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/28/696>
- . (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- . (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

BIBLIOGRAFÍA

- . (2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *BOE*, núm. 96, de 21 de abril de 2008, pp. 20648-20659. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>
- . (2009). Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. *BOE*, núm. 265, de 3 noviembre de 2009. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/10/30/1635/con>
- . (2010a). Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *BOE*, núm. 83, de 6 de abril de 2010, pp. 31332-31380. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2010/03/18/edu849>
- . (2010b). Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *BOE*, núm. 62, de 12 de marzo de 2010. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/02/12/132/con>
- . (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- . (2014a). Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. *BOE*, núm. 106, de 1 de mayo de 2014, pp. 33827-34369. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2014/04/23/ecd686>

- . (2014b). Orden ECD/774/2014, de 12 de mayo, por la que se corrigen errores en la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. *BOE*, núm. 117, de 14 de mayo de 2014, pp. 37708-37709. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2014/05/12/ecd774>
- . (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- . (2016). Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *BOE*, núm. 95, de 20 de abril de 2016, pp. 26679-26681. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2016/04/18/ecd563>
- Fernández-Rivas, M., & Espada Mateos, M. (2018a). Análisis de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en las clases de educación física. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/24102#?>
- Galván Ruiz, J. L., García Cedillo, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2):1-25 DOI 10.15517/aie.v17i2.28673
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Epub February 06, 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>

BIBLIOGRAFÍA

- Gimeno Gómez, J. (2002). Discapacidad y educación. Respuesta aragonesa a las necesidades educativas especiales. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (15), 71-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=284116>
- Gobierno de Aragón (2019). *Portal de Centros Educativos* [Sitio web]. Recuperado de https://www.centroseducativosaragon.es/Public/buscador_simple.aspx?ens=B
- González García, R. (2011). *Cambio de actitudes hacia la discapacidad en escolares de educación primaria* [Tesis doctoral]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/12929>
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El Valor del Deporte en la Educación Integral del Ser Humano. *Revista de Educación*, núm. 335 (2004), pp. 105-126. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re335/re335_10.pdf
- Hernández Rodríguez, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): guía de actuación para profesorado y familias*. Madrid: Confederación Autismo España. Recuperado de <http://acosoescolartea.es/doc/GUIA-BULLYING-TAE.pdf>
- Hersman, B. L., y Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757. <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>
- La Rioja (2015). Orden 16/2015 de 9 de octubre, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establece el procedimiento de exención parcial de la materia de Educación Física de la Educación Primaria para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a problemas graves de audición, visión o movilidad, en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *BOLR*, núm. 131, de 16 de octubre de 2015, pp. 17873-17875. Recuperado de http://ias1.larioja.org/boletin/Bor_BoletinvisorServlet?referencia=2636062-1-PDF-496657

- Lavega, P.; Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 14 (53) pp. 37-51. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artjuegos450.htm>
- Litvack, M. S., Ritchie, K. C., y Shore, B.M. (2011). High- and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 474-487. <https://doi.org/10.1177/001440291107700406>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2017-2018. Nota Resumen*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59c7fa10-d640-4437-bacb-91a32793ba9f/notaresumen.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social (2019). *Educatorerancia: Diversidad*. [Sitio web]. Recuperado de <http://www.educatorerancia.com/diversidad/>
- Muratori, M., Guntín, C., y Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense, *Revista de Psicología*, 6(12), 39-56. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/actitudes-adolescentes-hacia-personas-discapacidad.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S
- . (2018, 28 de mayo). España viola el derecho a la educación de los niños con discapacidad. *Noticias ONU*. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2018/05/1434611>
- OMS (2018). *Discapacidad y salud*. [Sitio web]. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Reina, R., Hemmelmayr, I. y Sierra-Marroquín, B. (2016) Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la

BIBLIOGRAFÍA

- formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), pp. 93-103. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/4772/Autoeficacia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reina Vaíllo, R., Hutzler, Y., Iñiguez Santiago, M. C., & Moreno Murcia, J. A. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): A two-component scale in spanish. *European Journal of Human Movement*, (36), 75-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5578305.pdf>
- Sáez Rodríguez, G. (2011). La importancia del deporte en la discapacidad psíquica. *Revista Internacional de Derecho y Gestión del Deporte*, (15), 61-74. Recuperado de <file:///C:/Users/carlo/Downloads/15-Julio-Septiembre-11.pdf>
- Special Olympics España. (2019). *Deporte. Reglamentos*, Recuperado de http://www.specialolympics.es/index.php?option=com_weblinks&view=category&id=38&Itemid=573
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperada de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Unión Europea (1990). Resolución del Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios. *DOUE*, C, núm. 162, de 3 julio 1990, pp. 2-3. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41990X0703\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41990X0703(01)&from=ES)
- . (2019). *EUR-Lex. El acceso al Derecho de la Unión Europea*. [Sitio web]. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=es>



- Valsera, R. López, V. y Ruiz, M. (2008). Las actitudes hacia las personas con discapacidad y su influencia en situaciones de vulnerabilidad social. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudiantes de Terapia Ocupacional, Ferrol: APGTO, p. 399-427. Recuperado de <http://www.revistatog.com/suple/num3/suplemento3.pdf>
- Vickerman, P., y Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special education needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2): 137–153. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980802400502?journalCode=cpe>
[s20](#)

9. ANEXOS

9.1. ANEXO A. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS, FACILITADO POR REINA VAÍLLO (2019)

Fecha Nacimiento: ____/____/____ Edad: ____ Género: MUJER ☐ HOMBRE ☐

¿Tienes un familiar o amigo/a cercano con discapacidad?: SI ☐ NO ☐

¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en tu clase? SI ☐ NO ☐

¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en tu clase de EF? SI ☐ NO ☐

¿Has participado en alguna actividad deportiva con personas con discapacidad? SI ☐ NO ☐

¿Cómo te consideras de competitivo/a?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
¿Cuál crees que es tú nivel de habilidad en deporte?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Las informaciones que vas a encontrar a continuación manifiestan ideas, opiniones y creencias acerca de las personas con discapacidad.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, buenas o malas, sino que debes valorar tu opinión sobre las mismas.

En las siguientes situaciones con personas con discapacidad....

1 = Totalmente en desacuerdo -----> 5 = Totalmente de Acuerdo

1	Pienso que las personas con discapacidad tienen mayores dificultades que el resto de personas para conseguir los mismos logros personales y/o profesionales.					
---	--	--	--	--	--	--



2	Las personas con discapacidad no pueden adaptar a un entorno o actividad competitiva.					
7	Pienso que destacaría en una actividad física o deportiva si participo con personas con discapacidad.					
9	Las personas con ceguera siempre han de llevar un guía que los acompañe de un lado para otro.					
10	Un alumno/a con discapacidad entorpece el ritmo de los demás compañeros/as en clase de Educación Física.					
16	No me gustaría que el profesor me dijera que tengo que ayudar a un compañero con discapacidad.					
17	Prefiero no relacionarme con personas con discapacidad.					
18	Si tuviera un familiar con discapacidad no lo comentaría con otras personas.					
19	Evitaría sentarme en clase con un compañero/a con discapacidad.					
20	Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad.					
21	No iría como voluntario/a en un campamento para personas con discapacidad, donde tuviera que estar asistiendo en las duchas, comidas, etc.					
22	Si llegara a tener una discapacidad, mi estilo de vida cambiaría por completo.					
24	Las personas con discapacidad son menos inteligentes que las demás personas.					
25	En general, las personas con discapacidad son menos sociables.					
32	Me sentiría sin ganas de vivir si me quedara en una silla de ruedas por accidente o enfermedad.					

¡Muchas gracias por tu colaboración!

9.2. ANEXO B. CUESTIONARIO PARA PROFESORES, TOMADO DE DÍAS DEL CUETO (2009)

ESCALA DE PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (ECoDEFyD)

Este cuestionario parte del publicado por el profesor Mario Díaz del Cueto en 2009 y pretende recoger las respuestas de las maestras y maestros de Educación Física del colegio Agustinos-Recoletos de Zaragoza con respecto a su percepción de competencia docente en Educación Física en la inclusión a personas con discapacidad.

Su finalidad es la de incorporar los resultados obtenidos al Trabajo de Fin de Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. En este se pretende también conocer las actitudes de los alumnos hacia personas con discapacidad.

Agradecemos su colaboración, que permitirá realizar búsquedas de posibles recursos para el profesorado de Educación física que atienda a personas con necesidades educativas especiales.

Referencia: Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 9 (35) pp. 322-348. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm>

PRESENTACIÓN

1.- Es usted:

- Hombre
- Mujer

2.- Años de experiencia docente con grupos de clase que contemplan alumnado con discapacidad:

- Entre 0-5
- Entre 6-10
- 11 o más

3.- Imparte docencia a grupos de alumnado que contemplan alguna discapacidad:

- Sí
- No

4.- y las discapacidades son:

- Física
- Sensorial
- Cognitiva

CAPACIDADES

Antes de pasar a valorar los ítems que hacen referencia a diversas competencias docentes, quisiéramos hacer especial hincapié en la necesidad de que tenga presente SOLAMENTE su percepción como profesor o profesora que está impartiendo docencia a grupos de clase en los que participa alumnado con discapacidad. Es posible que en determinados ítems, al estar redactados de forma globalizada, pueda usted pensar en algún momento que se refieren a grupos de clase que no contemplan alumnado con discapacidad, ya que probablemente sean los que en su horario contempla en mayor medida, pero no es esa la intención del análisis de la escala. En esta ocasión nos gustaría conocer su percepción de competencia con los grupos de clase que contemplan también a alumnado con discapacidad. Por ejemplo en el ítem número 2: “Soy capaz de tener en cuenta las características del alumnado y sus necesidades formativas a la hora de diseñar las tareas de clase”, podría ocurrir que como docente de la enseñanza reglada en donde no participa alumnado con discapacidad diagnosticada lo valorase con 4, pero al referirse TAMBIÉN a características del alumnado con discapacidad y tareas en las que TAMBIÉN ellos y ellas puedan participar, su valoración variase en algún grado; y es esta última percepción la que nos gustaría conocer en este cuestionario.

GRADO DE ACUERDO: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = SUFICIENTE; 4 = BASTANTE; 5 = MUY

Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Educación Física: un estudio preliminar en un colegio de Educación Primaria



**Universidad
Zaragoza**

ANEXOS

CONT DIV	1.- Puedo afrontar con competencia el desarrollo de las clases sea cual sea el contenido que vaya a utilizar.	
PRE CARAC	2.- Soy capaz de tener en cuenta las características del alumnado y sus necesidades formativas a la hora de diseñar las tareas de clase.	
CONT CAP	3.- Me siento capaz de utilizar contenidos diversos para desarrollar las mismas capacidades en los estudiantes en función de sus características.	
TAR ADAP	4.- Soy capaz de diseñar tareas adaptadas, que permitan distintos niveles de realización, atendiendo a la diversidad del alumnado.	
INT DEC	5.- Me siento competente para observar y tomar decisiones en función de lo que está sucediendo en la clase.	
TAR MOT	6.- Me siento preparado para utilizar en las clases tareas que permiten que todas las alumnas y alumnos se sienten motivados hacia la actividad.	
PRE REC	7.- Soy capaz de disponer de suficientes recursos para propiciar aprendizajes en el alumnado.	
APR UTIL	8.- Me considero competente para lograr que el alumnado encuentre utilidad a las enseñanzas.	
APR IMPL	9.- Gracias a mis habilidades como docente puedo estimular o incentivar a todo el alumnado de forma que se implique en los aprendizajes.	
PRE IMPLDISC	10.- Me siento competente para reducir al máximo la posible implicación de las discapacidades y focalizar en mayor medida en las capacidades del alumnado.	
INT RPROB	11.- Si se presenta una situación difícil con uno o varios estudiantes, soy capaz de encontrar la forma de resolver dicha situación.	
APR C DIS	12.- Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en las clases sin que surjan conflictos importantes.	
INT TRANQ	13.- Cuando me encuentro con alguna dificultad en el desarrollo de la clase, permanezco tranquilo porque sé que puedo resolverlo.	
INT PADRES	14.- Gracias a mis recursos puedo establecer una relación cordial con los padres de las alumnas y alumnos cuando les solicito o solicitan información, e impulsar su participación en el aprendizaje de sus hijas e hijos.	
INT PROF	15.- Me siento competente para coordinarme de forma eficaz con otros profesionales del centro	
INT DIREC	16.- Me siento capaz de hacer sugerencias a la dirección del centro que pueden ser útiles, logrando con ello un mayor conocimiento en cuanto a mis necesidades de recursos.	
ADP PROG	17.- Me siento capacitado para adaptar la programación del curso y/o las sesiones, si fuese realmente necesario, para así poder implicar en mayor medida a todo el alumnado.	

INT DASIG	18.- Estoy convencido de que puedo empezar las clases con tranquilidad, ya que el dominio de la asignatura me aporta suficiente seguridad.	
DISÑ SIT E-A	19.- Estoy capacitado para diseñar diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje para tratar de lograr los objetivos programados.	
TAR MODI	20.- Siento que soy un docente hábil para modificar sobre la marcha una tarea y adaptarla así a las circunstancias concretas del momento.	
TAR EVAL	21.- Me siento capaz de diseñar tareas de evaluación que cumplan con la función formativa para las alumnas y alumnos.	
TAR PRES	22.- Estoy capacitado para presentar con claridad y precisión las diversas tareas de enseñanza	
TAR ADEC	23.- Puedo anticipar los posibles errores en la realización de una determinada situación de enseñanza y, por tanto, pensar en alternativas	
INT VALPP	24.- Soy capaz de valorar mi propia práctica de enseñanza de forma crítica y elaborar un juicio razonado sobre su calidad	
TAR ALTE	25.- Estoy capacitado para valorar si las tareas de enseñanza son adecuadas para alcanzar los logros de aprendizaje expresados en objetivos y contenidos.	
TAR ORG	26.- Soy capaz de organizar a las alumnas y alumnos en el menor tiempo posible para realizar tareas de aprendizaje.	
INT CAPDO	27.- Estoy plenamente convencido de mis capacidades docentes como profesora o profesor de EF para atender al alumnado con discapacidad que está en mi grupo de clase.	
APR COL	28.- Estoy capacitado para que la asistencia de alumnado con discapacidad no repercuta significativamente en los aprendizajes del alumnado que no presentan discapacidad diagnosticada.	

NECESIDADES

¿Cuáles considera que son sus necesidades más urgentes para poder atender con mayor calidad al alumnado? Por favor, valórelas y coméntelas brevemente:

GRADO DE NECESIDAD: 1 = NINGUNA NECESIDAD; 2 = POCA NECESIDAD; 3 = ALGUNA NECESIDAD; 4 = BASTANTE NECESIDAD; 5 = MUCHA NECESIDAD.

1.- Necesidades de formación específica en el ámbito de la atención a alumnado con discapacidad.

ANEXOS

Incluya su comentario respecto a sus necesidades de formación específica.

2.- Necesidades de disposición de materiales y recursos específicos.

Incluya su comentario respecto a materiales y recursos específicos.

3.- Necesidades de coordinación con otros profesionales.

Incluya su comentario respecto a su coordinación con otros profesionales.

4.- Necesidades de profesorado de apoyo durante las clases.

Incluya su comentario respecto al apoyo durante las clases.

5.- Otras necesidades.